



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

NUMÉROS
DISPONIBLES

NUMÉROS
À PARAÎTRE

APPEL
D'ARTICLES

COMITÉ
DE RÉDACTION

PARTENAIRES

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

SOMMAIRE

Le style d'apprentissage

Éducation et francophonie

Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull

ARTICLES TIRÉS À PART

Liminaire

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull

[Article complet](#)

Problématique de la nature du style d'apprentissage

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull

Gilles Fortin - Université St-Paul

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Mariette Théberge - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le style d'apprentissage: une perspective historique

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull

Gilles Fortin - Université St-Paul

Mariette Théberge - Université d'Ottawa

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

La construction du style d'apprentissage

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull

Gilles Fortin - Université St-Paul

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Mariette Théberge - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le style d'apprentissage: perspective de développement

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull

Gilles Fortin - Université St-Paul

Mariette Théberge - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

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

Gilles Fortin - Université St-Paul
Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Marianne Théberge - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement

Marianne Théberge - Université d'Ottawa
Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Marianne Théberge - Université d'Ottawa

[Article complet](#)

À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation?

Laurence Rieben - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

[Article complet](#)

Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage

Isabelle Olry-Louis - Maître de Conférences, Université Paris 3
Michel Huteau - Professeur, CNAM

[Article complet](#)

Style d'apprentissage et théorie métacognitive: Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique

Françoise Ruel - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève

[Article complet](#)

Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Marianne Théberge - Université d'Ottawa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)



**Patrimoine
canadien** **Canadian
Heritage**



ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada**

**Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada**

Canada

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Liminaire

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Jacques CHEVRIER, Université d'Ottawa

Rédacteurs invités

Ce numéro thématique permet d'émettre un questionnement tant en ce qui a trait à la nature du style d'apprentissage qu'à ses fondements et à ses possibilités d'utilisation. Il tend d'abord et avant tout à contribuer à la construction de sens de ce qu'est le style d'apprentissage et à s'interroger sur les manières d'intégrer ce concept à une formation professionnelle telle que l'enseignement. Il est le fruit de la réflexion issue d'une étroite collaboration interuniversitaire de quatre formateurs et chercheurs qui croient dans l'importance de la prise en compte des différences individuelles dans la relation éducative: Mariette Thériault et Raymond LeBlanc de l'Université d'Ottawa, Gilles Fortin de l'Université St-Paul et Jacques Chevrier de l'Université du Québec à Hull. Il se veut aussi un lieu de dialogue entre notre équipe de travail et quatre autres chercheurs indépendants de l'équipe qui s'intéressent également aux styles d'apprentissage et qui ont généreusement accepté de fournir un commentaire critique sur notre réflexion: Isabelle Olry-Louis de l'Université de Paris 3, Michel Huteau du CNAM, Laurence Rieben et Fredi P. Büchel de l'Université de Genève. Nous les en remercions chaleureusement.

Le titre de ce numéro thématique **Le style d'apprentissage** peut surprendre. Pourquoi ne pas l'avoir intitulé «*Les styles d'apprentissage*». En effet, il ne viendrait pas à l'idée d'intituler «la stratégie d'apprentissage» un numéro thématique qui porterait sur les stratégies d'apprentissage. Or il y a là une option conceptuelle personnelle. Sans nier le fait que l'on puisse et doive parler des styles d'apprentissage, nous avons voulu signifier que notre réflexion porte avant tout sur la notion même de style d'apprentissage. Nous voulons de plus signifier par ce titre que la notion de style d'apprentissage renvoie à des aspects intimes dont la personne perçoit l'expression dans la mise en oeuvre de ses modes de fonctionnement privilégiés. Ceci dit, il ne faut pas lire dans ce titre l'idée que le style d'apprentissage permet d'étiqueter la personne et de la confiner à un seul style d'apprentissage. Par contre, nous ne fermons pas la porte à la conception du style d'apprentissage proposée par certains chercheurs d'une méta-structure psychologique multidimensionnelle que l'on nommerait «le style d'apprentissage» et qui reste à être articulée théoriquement et validée empiriquement.

Ce numéro thématique se subdivise en trois parties. La première est constituée d'un ensemble de sept textes que nous avons conçus en équipe. C'est avant tout comme formateurs et ensuite comme chercheurs que nous avons été confrontés, dans notre pratique, au flou conceptuel de ce qu'on entend par style d'apprentissage ainsi qu'à une panoplie d'instruments. C'est pourquoi il nous a semblé important d'aborder cet objet d'étude selon une perspective historique tout en faisant ressortir la problématique qui est inhérente à sa définition. Cette réflexion nous a incité à emprunter une perspective constructiviste pour saisir le sens du style d'apprentissage. Elle nous a également amené à nous questionner au sujet du développement de ce concept ainsi qu'au sujet des liens à établir entre le style d'apprentissage et la personnalité tout en nous portant à préciser une possibilité d'utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. Nous incluons aussi, à la fin de cette première partie, l'information relative à une adaptation française de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage selon la typologie proposée par Honey et Mumford (1992).

La deuxième partie comprend trois textes qui servent à commenter les sept textes de base. Ils sont écrits respectivement par Laurence Rieben, Isabelle Olry-Louis et Michel Huteau, Fredi P. Büchel. D'une part, ces textes expriment avec justesse la nécessité de préciser les fondements relatifs au style d'apprentissage. D'autre part, ils rapportent un manque flagrant de recherches empiriques en ce domaine.

La troisième partie est composée d'un texte qui discute des commentaires reçus. Il donne lieu de poursuivre le dialogue amorcé par la conception même de ce numéro thématique tout en laissant le champ ouvert à une investigation encore plus approfondie des liens qui existent entre le style d'apprentissage, la personnalité et la

cognition.

Tout au cours de ces textes, nous partageons nos réflexions avec le lecteur en l'invitant à s'interroger sur la place qu'occupe le style d'apprentissage dans sa pratique d'enseignant, d'apprenant et de chercheur. C'est en ce sens que ce numéro thématique se veut plus un début qu'une fin de discussion sur le sens et la place à accorder au style d'apprentissage en éducation.

Raymond LeBlanc et Jacques Chevrier

Rédacteurs invités

Référence :

Honey, Peter, & Mumford, Alan (1992)

The manual of learning styles, Berkshire, England: Peter Honey.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 2000.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Problématique de la nature du style d'apprentissage

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- La définition du style d'apprentissage
- La multidimensionnalité du style d'apprentissage
- La valeur relative des styles d'apprentissage
- La stabilité contextuelle du style d'apprentissage
- L'origine du style d'apprentissage
- La modifiabilité du style d'apprentissage
- Conclusion
- Bibliographie

Résumé

Le présent article a pour objectif de présenter certains éléments de la problématique soulevée par la question de la nature du style d'apprentissage. Les nombreux modèles développés au cours des années par les chercheurs et les praticiens ont donné lieu à des conceptions fort diverses et parfois contradictoires. Cette problématique est analysée selon six aspects de la notion de style d'apprentissage: sa définition, sa multidimensionnalité, la valeur relative de ses dimensions, sa stabilité, son origine et sa modifiabilité. Les limites observées incitent à reconsidérer le style d'apprentissage dans une perspective constructiviste.

Abstract

LEARNING STYLES: CONCEPTS AND PROBLEMS

This article describes specific elements of the problems raised by inquiries into the nature of learning styles. The many models developed over the years by researchers and teachers have led to highly diverse and sometimes contradictory concepts. This problem is analyzed according to six aspects of the notion of learning style: definition, multidimensional nature, relative value of those dimensions, stability, origin and modifiability. The limits observed therein lead us to reconsider learning style from a constructivist viewpoint.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo la presentación de algunos de los elementos de la problemática que surge de la interrogación sobre la naturaleza del estilo de aprendizaje. Los diferentes modelos que han sido desarrollados por los investigadores y practicantes han generado concepciones muy diversas y a veces contradictorias. Dicha problemática se analiza a partir de seis aspectos de la noción de estilo de aprendizaje: su definición, su multidimensionalidad, el valor relativo de sus dimensiones, su estabilidad, su origen y su transformabilidad. Los límites observados conducen a reconsiderar el estilo de aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

Introduction

Apprendre est un acte particulièrement complexe. La situation d'apprentissage se construit non seulement à partir d'un environnement spécifique mais interpelle aussi la personne dans ses caractéristiques profondes. Apprendre signifie non seulement modifier son comportement mais aussi, et surtout, changer la signification que l'on donne à son expérience. La psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle éminemment actif joué par la personne en situation d'apprentissage, tant au plan des stratégies qu'elle utilise pour être efficace qu'au plan des représentations qu'elle invoque pour donner du sens à son activité. L'approche constructiviste a aussi mis en évidence le rôle important de l'organisation des connaissances en mémoire et des interactions sociales dans l'élaboration de nouvelles connaissances.

Pour l'éducateur, la connaissance des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage revêt certes un grand intérêt puisqu'elle lui permet de mieux concevoir le fonctionnement de ses élèves. Elle met cependant en lumière un autre enjeu important, celui de mieux comprendre les différences individuelles au cœur même de ce fonctionnement afin d'en tenir compte dans l'enseignement. C'est en ce sens que le style d'apprentissage est rapidement venu s'ajouter aux facteurs d'intelligence et de personnalité et fait actuellement partie des connaissances de base des éducateurs. La popularité de ce concept chez les éducateurs gomme parfois le fait que ce concept est encore nouveau et qu'il demeure en quête d'un solide cadre théorique (Olry-Louis, 1995a).

Il n'est donc pas surprenant que l'on se pose des questions essentielles lorsque l'on approfondit l'étude de ce concept. Quelle est la nature de ce que l'on appelle le «style d'apprentissage»? Les régularités que l'on peut observer dans les conduites d'apprentissages d'un élève correspondent-elles à des stratégies que l'apprenant a décidé d'adopter au cours de ses études ou découlent-elles de caractéristiques propres à cet apprenant et que l'on pourrait qualifier de «style d'apprentissage»? Doit-on voir dans les différences individuelles d'apprentissage l'expression de simples habitudes acquises par les élèves au cours de leurs études et influencées par des environnements culturels différents ou la manifestation de différentes prédispositions caractéristiques de l'unicité de chacun des élèves que l'on pourrait désigner comme étant son «style d'apprentissage»?

Dans l'état actuel de la réflexion, le concept de style d'apprentissage apparaît extrêmement polysémique, donnant lieu à des conceptions et à des applications parfois opposées. Si la discussion théorique peut s'accommoder d'un tel débat, il n'en est pas de même pour la pratique qui doit s'appuyer sur des connaissances favorisant une intervention efficace. Il s'avère donc important d'aborder la problématique de la nature du style d'apprentissage en posant d'abord la question de la définition du concept de style d'apprentissage à partir de comparaisons entre les divers types de définitions proposées jusqu'à maintenant. Nous verrons ensuite la question des propriétés du style d'apprentissage. Encore là nous constaterons que l'unanimité n'est pas faite sur la multidimensionnalité du style d'apprentissage, l'interdépendance et la valeur de ses dimensions, son origine, sa stabilité temporelle et sa modifiabilité. Nous terminerons notre court périple en présentant quelques limites des conceptions actuelles du style d'apprentissage et en proposant une nouvelle avenue.

La définition du style d'apprentissage

Comment définir le style d'apprentissage? C'est une question à laquelle il est difficile de répondre de manière simple. La lecture des nombreux écrits sur le style d'apprentissage met rapidement en évidence la pluralité et la diversité des définitions de ce concept (Bonham, 1987; Curry, 1990b; Riding et Rayner, 1998). Il semble y avoir peu d'accord entre les auteurs, et Bonham (1987) n'hésite pas à parler de «confusion». Certains mettent l'accent sur les caractéristiques du comportement lui-même, d'autres sur le processus ou la structure inférée à partir du comportement. Pour certains, le style d'apprentissage émerge d'un ensemble de caractéristiques définissant le profil d'apprentissage unique d'un élève; pour d'autres, il renvoie à une typologie caractérisant des types de

personnes. Voici donc quelques exemples de ces types de définition.

Pour certains auteurs, le style d'apprentissage désigne une certaine manière caractéristique, c'est-à-dire personnelle et distincte, d'agir et de se comporter dans un contexte d'apprentissage.

Le style d'apprentissage est «la manière constante d'un élève de répondre à des stimuli et de les utiliser en cours d'apprentissage».
(Claxton et Ralston, 1978, p. 7, traduction libre).

«Les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage.»
(Keefe, 1979, p. 4, traduction libre)

«Si l'on peut définir le style d'apprentissage d'une personne comme sa façon à elle d'apprendre, modelée par son style cognitif (sa façon de fonctionner) et son vécu en matière d'enseigner-apprendre»
(Patureau, 1990, p. 117)

«Le style d'apprentissage est la manière dont chaque apprenant commence à se concentrer sur une information nouvelle et difficile, la traite et la retient.»
(Dunn et Dunn, 1993, p. 2, traduction libre)

Dans ces définitions, l'accent est mis sur le processus plutôt que sur l'habileté ou le produit (ou résultat). Pour Keefe (1979) et Dunn et Dunn (1993), le style d'apprentissage est différent et distinct pour chaque élève. Leur instrument comporte d'ailleurs plusieurs dimensions et permet d'établir un profil d'apprentissage de l'élève sans le typifier, c'est-à-dire le classer dans une catégorie unique. C'est d'ailleurs ce qui incite ces auteurs à définir le style d'apprentissage comme l'ensemble des caractéristiques de l'apprenant par rapport à un certain nombre de dimensions correspondant chacune à des facteurs pouvant être à l'origine de différences individuelles en contexte d'apprentissage. Chacun de ces éléments agit à sa manière tout en formant avec les autres un tout fonctionnel (Dunn et Dunn, 1993).

«Le style d'apprentissage est la manière dont au moins 18 éléments organisés en quatre stimuli de base affectent l'habileté d'une personne à absorber et à retenir [la matière]. La combinaison et les variations entre ces éléments semblent suggérer que peu de personnes apprennent exactement de la même façon.»
(Dunn et Dunn, 1978, p. 41, traduction libre)

Le style d'apprentissage est «l'ensemble de facteurs cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques qui agissent à titre d'indicateurs relativement stables de la manière dont l'apprenant perçoit son environnement d'apprentissage, interagit avec cet environnement et y répond.»
(Keefe, 1987, p. 36, traduction libre)

Ces régularités caractérisant les apprenants dans leurs conduites d'apprentissage font dire à Reinert (1976) et Curry (1990b) que le style d'apprentissage correspond à une sorte de programme intérieur qui gère notre comportement. Ce programme serait différent d'une personne à l'autre et permettrait alors de caractériser chacun.

«Le style d'apprentissage d'un individu est la manière dont cette personne est programmée pour apprendre le plus efficacement, c'est-à-dire pour recevoir, comprendre, retenir et être capable d'utiliser une nouvelle information.»
(Reinert, 1976, p. 161, traduction libre)

«Il y a peut-être une sorte d'entente émergeant des écrits qui est d'utiliser le terme *style* pour désigner des routines de traitement d'information qui fonctionnent comme des traits au niveau de

la personnalité.»
(Curry, 1990a, p. 51, traduction libre)

C'est donc pour rendre compte de cette stabilité individuelle que certains auteurs utilisent, pour définir le style d'apprentissage, des termes tels que «disposition» (Pask, 1976), «tendance générale» (Entwistle, 1981), «orientation» (Kolb, 1984) et «prédisposition» (Das, 1988). Le style d'apprentissage renvoie alors à l'existence d'une structure psychologique chez l'individu, structure correspondant à une prédisposition qui se manifesterait dans le comportement de l'apprenant.

«Le style d'apprentissage correspond à la tendance générale à adopter une stratégie particulière.»
(Entwistle, 1981, p. 93, traduction libre)

«Les styles d'apprentissage (...) [peuvent être considérés comme] des différences généralisées dans les orientations d'apprentissage basées sur le degré relatif d'accent mis par les gens sur les quatre modes du processus d'apprentissage tels que mesurés par un questionnaire «self-report» nommé le *Learning Style Inventory*.»
(Kolb, 1984, p. 67, traduction libre)

«Le style d'apprentissage est une prédisposition à adopter une stratégie d'apprentissage particulière.»
(Das, 1988, p. 101, traduction libre)

«Un style d'apprentissage est une prédisposition chez certains élèves à adopter une stratégie d'apprentissage particulière de manière indépendante des demandes spécifiques de la tâche d'apprentissage.»
(Schmeck, 1983, p. 233, traduction libre)

Selon ce point de vue, on parlera plus facilement d'un «type» de personne, la disposition ou la tendance à agir d'une certaine manière servant à qualifier non seulement le comportement mais la personne elle-même. Par exemple, dans le cas du modèle de Kolb (1984), on parlera du «style divergent» pour référer à la tendance à privilégier le fait de vivre des expériences nouvelles et à réfléchir facilement selon divers points de vue sur ces expériences. Lorsque cette manière d'agir est utilisée pour caractériser ou typifier la personne elle-même, on parlera des «divergents». Le style d'apprentissage s'apparente alors à un trait de la personnalité.

Beaucoup de praticiens et de chercheurs considèrent que cette prédisposition chez la personne à agir d'une certaine manière s'accompagne d'une préférence pour celle-ci. Ainsi verra-t-on des définitions du style d'apprentissage avoir pour concept essentiel celui de préférence. En voici quelques exemples.

Le style d'apprentissage correspond aux «préférences d'un élève pour des modes particuliers d'enseignement en classe (...) la manière avec laquelle un enfant aimerait vivre divers types d'expériences d'apprentissage.»
(Renzulli et Smith, 1978, p. 2, traduction libre)

Le style d'apprentissage est «la façon personnellement préférée de transiger avec l'information et l'expérience dans des situations d'apprentissage indépendamment des contenus.»
(Della-Dora et Blanchard, 1979, dans Kirby, 1979, p. 8, traduction libre)

«Le type de traits suivants, les styles d'apprentissage, concerne les préférences d'un apprenant pour différents types d'activités d'enseignement et d'apprentissage (p. 5) [Ce] sont des tendances générales à préférer traiter l'information de différentes façons.»
(Jonassen et Grabowski, 1993, p. 233-4, traduction libre)

«Style d'apprentissage: Mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir à une situation pédagogique. Cette caractéristique propre à chacun se traduit par une orientation marquée vers les personnes ou vers les tâches, par des capacités perceptuelles différentes, par une sensibilité

plus ou moins grande à un encadrement extérieur, par une propension à travailler seul ou en équipe, par une préférence pour un enseignement structuré, etc.»
(Legendre, 1993)

Jusqu'ici, les définitions ont mis l'accent sur la manière de traiter l'information et d'agir en contexte d'apprentissage sans parler d'efficacité. Or, préférence et efficacité ne vont pas nécessairement ensemble. Pour cette raison, certains auteurs, en minorité cependant, trouvent important d'introduire la condition d'efficacité dans leur définition.

Le style d'apprentissage est défini «de manière opérationnelle comme étant l'habileté relative d'un individu à réaliser une tâche académique selon les principales modalités perceptuelles.»
(Barbe et Swassing, 1979, p. 5, traduction libre)

«Le style d'apprentissage décrit un apprenant en termes des conditions éducatives qui sont les plus susceptibles de favoriser son apprentissage. (...) Dire qu'un élève diffère par son style d'apprentissage signifie que certaines approches éducatives sont plus efficaces que d'autres pour lui.»
(Hunt, 1979, p. 27, traduction libre)

On voit donc que les définitions du concept de style d'apprentissage renvoient :

1. à des manières caractéristiques d'agir, à des prédispositions ou à des préférences qui concernent des contextes d'enseignement et d'apprentissage,
2. à des processus de traitement d'information et
3. à des caractéristiques de la personnalité.

Ces trois dimensions sont effectivement reprises dans la définition récente de Riding et Rayner (1998):

«Le terme style d'apprentissage renvoie à un ensemble individuel de différences qui incluent non seulement une préférence personnelle exprimée concernant l'enseignement ou une association avec une forme particulière d'activité d'apprentissage, mais aussi à des différences individuelles que l'on retrouve en psychologie de l'intelligence ou de la personnalité.»
(Riding et Rayner, 1998, p. 51, traduction libre)

Par ailleurs, il est important de souligner que pour certains, le concept de style d'apprentissage ne désigne que des habitudes manifestées par l'individu ou observées chez lui dans des situations d'apprentissage. Ainsi pour Thomas et Harri-Augstein (1990), nous en sommes venus à agir comme des robots et le style d'apprentissage n'est constitué que d'habitudes inconscientes d'apprentissage. Nos conduites d'apprentissage sont devenues si automatiques que nous en avons perdu le contrôle conscient. Les sentiments de frustration et d'anxiété vécus par un apprenant qui veut apprendre de nouvelles conduites d'apprentissage proviendraient de la menace que ressent le robot que nous sommes devenus. Cette question relève de la problématique de l'origine du style d'apprentissage sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Selon les définitions que nous venons de relever, il semble donc que le style d'apprentissage soit d'abord et avant tout un construit hypothétique que les chercheurs utilisent pour rendre compte, d'une part, des régularités dans les conduites d'un apprenant, des conduites qui sont en lien avec les apprentissages (l'étude) que réalise cet apprenant et, d'autre part, des différences entre cet apprenant et les autres apprenants. Il s'agit donc d'un concept qui est fondé sur les répétitions exprimées par un apprenant ou observées chez lui dans ses conduites d'apprentissage dans la mesure où ces répétitions permettent de caractériser cet apprenant dans ce qu'il a, à la fois de personnel (les régularités) et de différent (les différences individuelles).

La notion de style d'apprentissage semble mieux se définir actuellement en extension qu'en compréhension. Il y a de nombreux modèles de styles d'apprentissage, donc beaucoup d'extension. C'est cependant un concept qui demeure encore en quête d'une théorie (peu de compréhension). Les définitions renvoient tantôt à des prédispositions, tantôt à des préférences, tantôt à des orientations, parfois à des habitudes, souvent sans rapport avec une théorie sous-jacente de l'apprentissage. Le lien le plus évident avec l'apprentissage est celui établi par Kolb (1984) ainsi que par Honey et Mumford (1992) à un modèle de l'apprentissage expérientiel. La majorité des autres renvoie d'une manière générale à la théorie de l'information en supposant qu'il y a des différences

individuelles dans la manière de traiter l'information. Toutefois, le concept de style d'apprentissage demeure peu intégré dans une théorie du fonctionnement cognitif ou de l'apprentissage comme l'était dans les années cinquante le concept de contrôle cognitif par rapport au concept de style cognitif. On semble être au point que l'on a connu pour l'intelligence : le style d'apprentissage, c'est ce que mesure mon instrument.

Riding et Rayner 1998 (p. 52, traduction libre) concluent de leur analyse de différents modèles de style d'apprentissage qu'il y a «un besoin urgent de faire évoluer notre conceptualisation et notre utilisation de la théorie du style d'apprentissage», qu'il faut viser à «clarifier notre façon de définir et d'évaluer le style d'apprentissage». Nos conceptions actuelles du style d'apprentissage imposent de sérieuses limites au développement de la recherche sur cette notion. Que ce soit en termes d'orientation, d'habitudes ou de préférences, notre conception du style d'apprentissage pose problème. La majorité des définitions supposent un apprenant réactif, sans réelle emprise sur son apprentissage, esclave de son style d'apprentissage. Ainsi, concevoir le style d'apprentissage comme un «programme» rend en quelque sorte l'apprenant prisonnier de son comportement. Il est temps, il nous semble, de s'éloigner de la conception du style d'apprentissage comme caractéristique immuable pour se diriger vers une conception plus dynamique qui pose l'apprenant comme acteur de son apprentissage. La question de la conscience de l'apprenant et de son emprise sur ses processus de traitement de l'information en situations d'apprentissage, en particulier en termes d'habiletés métacognitives, apparaît alors au cœur même de la question du style d'apprentissage. Les régularités «observées» à partir des réponses des apprenants à un questionnaire dépendent de leur capacité à s'observer et à «développer des construits internes cohérents d'eux-mêmes comme apprenants» (**Jonassen et Grabowski, 1993**, p. 233, traduction libre). La signification que l'apprenant donne à la situation apparaît alors comme un facteur contributif à notre compréhension des styles d'apprentissage et une piste à explorer pour nous aider à sortir d'une conception trop mécaniste.

La réflexion sur les styles d'apprentissage a amené les chercheurs à identifier un certains nombres de propriétés qui, encore là, soulèvent plus de questions qu'elles n'apportent de réponses. Ces grandes propriétés du style d'apprentissage sont sa multidimensionnalité, l'interdépendance de ses dimensions, sa généralisabilité, sa neutralité, son origine et sa modifiabilité.

La multidimensionnalité du style d'apprentissage

La première question est celle de la multidimensionnalité du style d'apprentissage. Combien de dimensions comporte le style d'apprentissage? Il est clair qu'il existe plusieurs façons de répondre à cette question si l'on se fie aux différentes typologies de styles d'apprentissage. Tout dépend en définitive du nombre de dimensions qui sont prises en considération lorsque l'on veut identifier les facteurs susceptibles d'influencer le résultat de l'apprentissage. Ces facteurs relèvent autant des caractéristiques de l'apprenant lui-même (aspects cognitif, affectif, conatif) (**Nunney et Hill, 1972**; **Keefe, 1979**) que du processus d'apprentissage (**Kolb, 1984**) et de l'environnement (**Dunn et Dunn, 1993**). Plusieurs modèles existent. Les dimensions correspondent souvent à des dimensions de base dans le fonctionnement humain: rapport au savoir (abstrait vs concret, cognitif vs affectif), rapport d'autorité, motivation, etc.

À cet égard, **Curry (1983)** propose de classer les modèles de styles d'apprentissage en trois groupes de niveaux différents. Au niveau le plus «externe» le plus facilement observable, on retrouve les préférences pour des conditions d'enseignement et d'apprentissage particulières (*instructional preference*). Par exemple, la luminosité de la pièce, le niveau de bruit ambiant font partie de ces préférences. Ce sont les caractéristiques les moins stables puisque les plus sujettes à des influences contextuelles. Le modèle de **Dunn et Dunn (1993)** est un bon exemple de ce premier niveau. Au niveau intermédiaire, il y a le style de traitement d'information (*information processing style*) correspondant aux caractéristiques de l'approche de l'individu en termes de moyens privilégiés pour assimiler l'information tels que, par exemple, la modalité sensorielle la plus performante. Le modèle de **Kolb (1984)** ainsi que celui d'**Honey et Mumford (1992)** constituent de bons exemples pour ce second niveau. Par exemple, la personne de style actif aime apprendre par la réalisation d'expériences concrètes. Comme l'environnement est moins impliqué à ce niveau, on peut s'attendre, selon **Curry (1983)**, à plus de stabilité dans ce type de mesure mais aussi à des fluctuations sous l'influence des choix stratégiques. Enfin, le niveau interne, celui du style de la personnalité cognitive (*cognitive personality style*), serait le plus stable des trois. Ce niveau réfère aussi aux caractéristiques d'assimilation d'information de la personne mais en fonction de traits de la personnalité tels que ceux mesurés dans le modèle de Myers-Briggs ou ceux qui constituent les styles cognitifs. Par exemple, la personne reconnaît qu'elle est plus introvertie qu'extravertie ou l'inverse.

D'autres modèles d'organisation existent. Ainsi pour **Keefe (1979)**, le style d'apprentissage se compose de trois groupes de styles: les styles cognitifs, les styles affectifs et les styles physiologiques. **Grasha (1983)** présente une

synthèse des dimensions mesurées par les modèles de styles en fonction des trois grandes catégories de variables qui peuvent affecter l'apprentissage: le cognitif, l'interpersonnel et l'environnement. Curry (1990b) elle-même en propose un qui est quelque peu différent, plus près du processus d'apprentissage. Enfin Riding et Rayner (1998) utilisent quatre catégories: le processus d'apprentissage, l'orientation à l'égard de l'étude, les préférences à l'égard des méthodes d'enseignement et le développement d'habiletés cognitives. Olry-Louis (1995a) considère que certains modèles comportent trop de dimensions; la prise en compte de cinq à dix dimensions lui semble plus raisonnable.

Certes, le choix des dimensions à inclure dans la définition et l'évaluation du style d'apprentissage demeure une question de fond à laquelle on ne peut répondre qu'en regard d'une théorie de l'apprentissage qui prend en compte les conditions favorisant l'apprentissage et pour lesquelles il existe des différences individuelles. De même, dans une perspective éducative, on peut affirmer qu'il faut tenir compte des différences individuelles les plus pertinentes, celles qu'un praticien de l'éducation considère utiles pour être efficace. Dans une perspective plus dynamique, l'apprenant, en tant qu'agent de son apprentissage, est celui qui définit la situation d'apprentissage et c'est donc à lui, en derniers recours, que revient le choix des dimensions à prendre en considération. L'apprenant n'a pas besoin d'être à la merci de la température ou de la luminosité de la pièce pour réaliser ou non son apprentissage.

Problème de l'interdépendance des dimensions

Le problème de la multidimensionnalité du style d'apprentissage pose celui de la relation entre ces dimensions. Dans la mesure où chaque dimension peut correspondre à un style d'apprentissage, on peut se demander si les styles peuvent coexister. Dans quelle mesure les dimensions définissant les styles d'apprentissage sont-elles des manières de faire indépendantes (incompatibles) les unes des autres? Dans quelle mesure peuvent-elles coexister chez un même individu? Ainsi, le style théoricien et le style actif peuvent-ils coexister chez un même individu? En définissant les styles d'apprentissage comme résultant de la position respective de l'individu sur deux dimensions bipolaires (concret-abstrait et réflexif-actif), Kolb (1984) considère incompatibles les pôles concret et abstrait ainsi que les pôles réflexif et actif. Avec le même modèle théorique de départ, Honey et Mumford (1992) conçoivent le style d'apprentissage comme résultant du profil de l'individu sur les quatre dimensions, position que la recherche a tendance à vérifier (Fortin, Chevrier et Amyot, 1998). Ainsi, Olry-Louis pose très bien le problème en disant:

«Ce constat soulève le problème conceptuel suivant: appelle-t-on style d'apprentissage la dimension pour laquelle le sujet obtient un score prépondérant, ou faut-il n'utiliser le terme style que pour une combinaison de dimensions pour lesquelles les scores obtenus sont cohérents entre eux? Dans le cas --le plus vraisemblable-- de la seconde hypothèse, il conviendrait de justifier théoriquement de l'existence de telles combinaisons.»

Olry-Louis (1995a, p. 327)

Autrement dit, comme la question du nombre de dimensions, la question de l'interdépendance des dimensions s'avère aussi une question empirique qui relève en définitive des conclusions de recherches et des modèles théoriques qui permettraient d'en fonder la pertinence dans un modèle de styles d'apprentissage. En plus de la question de la nature bipolaire ou unipolaire des dimensions du style d'apprentissage, une autre question importante préoccupe les théoriciens comme les praticiens qui s'intéressent au style d'apprentissage. C'est celle de la valeur des dimensions, autrement dit celle de la valeur relative des divers styles d'apprentissage. Dans quelle mesure est-il préférable d'avoir un style d'apprentissage plutôt qu'un autre?

La valeur relative des styles d'apprentissage

Les différents styles d'apprentissage sont-ils vraiment neutres ou certains sont-ils préférables à d'autres, surtout en contexte scolaire et éducatif? Il s'agit d'une question importante. On a souvent posé la question de l'utilité relative des styles d'apprentissage du point de vue de l'adaptation de l'individu à son environnement en transposant la question de la même façon que l'on aborde celle de la valeur de l'habileté. Avoir plus d'habileté permet un meilleur ajustement à son environnement, en l'occurrence un meilleur rendement scolaire. Pour le style cognitif, on y a répondu en affirmant que l'adaptation est contextuelle. Certains styles sont plus adaptés dans certaines circonstances que d'autres et inversement.

Cette question a l'avantage de mettre en évidence l'importance du point de vue de l'apprenant lui-même et de la

signification qu'il accorde à la situation d'apprentissage. Si le style constitue l'expression d'un aspect de la personne, de son identité, celui-ci ne peut demeurer neutre pour l'apprenant. Le style prend une valeur en soi pour la personne et comporte une charge affective. La personne aura tendance à «défendre» son style d'apprentissage et à le considérer comme la «meilleure» façon de fonctionner pour apprendre. Inversement, la personne ayant un style d'apprentissage marqué aura tendance à ne pas comprendre comment des personnes d'un autre style peuvent «aimer» fonctionner de «cette» façon (Charbonneau et Chevrier, 1998). La question de la valeur relative des styles d'apprentissage ne se pose donc pas de la même façon que pour l'habileté. Si on prend de plus en plus conscience que la valeur de certaines formes d'intelligence (comme habileté générale) est une donnée culturelle, force est de constater que la question de la valeur des styles d'apprentissage n'échappe pas, elle aussi, à cette influence (Ramirez et Castaneda, 1974).

La question de la valeur des styles d'apprentissage nous a conduit à soulever celle de l'influence du contexte dans lequel l'apprenant se trouve. C'est ce que nous abordons maintenant en posant la question de la stabilité contextuelle du style d'apprentissage.

La stabilité contextuelle du style d'apprentissage

La question de la stabilité du style d'apprentissage relève de sa stabilité contextuelle ou situationnelle, c'est-à-dire de la cohérence des conduites de l'apprenant en fonction de contextes différents ou classes de situations. Il est alors justifié de se demander quel est le degré de généralité des conduites à diverses classes de contextes. L'apprenant garde-t-il le même style d'apprentissage indépendamment des contextes? Dans quelle mesure les conduites de l'apprenant relevant des dimensions mesurées par le style d'apprentissage sont-elles généralisables à des situations de plus en plus diversifiées? Pour la majorité des chercheurs et des praticiens, le style cognitif est considéré comme ayant une stabilité contextuelle plus grande que celle du style d'apprentissage compte tenu que ce dernier renvoie à des conduites s'appliquant à des situations typiques d'apprentissage. Toutefois, comme le souligne Wapner (1976), le style d'apprentissage ne peut se définir indépendamment d'un système organisme-environnement. Il y a en effet très peu de sens à poser la question : «Quel style d'apprentissage réussit le mieux?» sans que la réponse oriente la discussion sur le contexte éducatif dans lequel on pose cette question. Le style d'apprentissage ne semble donc pas indépendant du contexte qui lui donne existence.

Les résultats d'une recherche de Olry-Louis (1995b) semblent militer en faveur de cette position. Les styles d'apprentissage seraient relatifs à des classes de situations d'apprentissage plutôt qu'à un ensemble général de situations d'apprentissage. Ainsi Olry-Louis (1995b) a montré que des lycéens n'adoptent pas nécessairement les mêmes styles d'apprentissage en situation d'apprentissage scolaire et en situation d'apprentissage d'une activité de loisir. Elle montre aussi que lorsqu'on demande aux mêmes sujets de répondre de manière générale, leurs réponses ont tendance à ressembler à celles obtenues dans le contexte scolaire. Ces résultats montrent que le style d'apprentissage n'est pas indépendant du sens que la personne donne à la situation d'apprentissage. Le débat est certes loin d'être clos puisque la plupart des instruments de mesure de styles d'apprentissage se fondent sur le postulat de la cohérence intersituationnelle. Plusieurs autres recherches sont encore nécessaires pour déterminer de quelle manière et à quels types de situations les caractéristiques d'un style d'apprentissage peuvent être généralisées. Une chose demeure certaine, toutefois, le style d'apprentissage ne peut être envisagé indépendamment de son contexte.

Une question intimement liée à celle de la stabilité du style d'apprentissage est celle de son origine puisqu'une stabilité plus grande milite en faveur d'une origine plus génétique du style.

L'origine du style d'apprentissage

Quelle est l'origine des différences individuelles dans l'apprentissage, particulièrement celles qui relèvent du style d'apprentissage? Deux courants semblent s'opposer chez ceux qui préconisent l'utilisation du style d'apprentissage. D'une part, il y a ceux qui posent comme postulat qu'il s'agit d'une caractéristique immuable, interchangeable et avec laquelle il faut composer (Dunn et Dunn, 1978, 1993). L'origine est habituellement psychophysiologique ou neurophysiologique et innée. Les typologies de styles d'apprentissage basés sur les différences hémisphériques ont tendance à adopter ce point de vue puisque ces dernières sont considérées structuro-anatomiques.

D'autre part, il y a ceux qui considèrent que le style d'apprentissage est une caractéristique essentiellement acquise, fondée davantage sur l'expérience et par conséquent changeable. Dans cette optique, chaque style constitue une avenue possible de développement (Kolb, 1974, 1984; Honey et Mumford, 1992). Thomas et Harri-

Augstein (1990) vont même jusqu'à traiter de mythe la notion de style d'apprentissage comme caractéristique d'un individu. Pour eux, il faut se libérer du robot, c'est-à-dire des croyances que nous développons à l'égard de nous-même et qui nous empêchent d'explorer et d'apprendre de manières différentes.

La modifiabilité du style d'apprentissage

Un apprenant peut-il modifier son style d'apprentissage? Un enseignant peut-il amener un apprenant à utiliser un autre style? Un grand débat actuel oppose les tenants d'une conception «cristallisée» du style d'apprentissage à ceux d'une conception plus dynamique. Selon la vision cristallisée, le style d'apprentissage est une caractéristique très stable et généralisée de l'individu, sans grande possibilité de modification. Dans la vision cristallisée, le changement est conçu comme la modification du style d'apprentissage et non l'ajout d'autres manières de fonctionner. Les styles sont incompatibles. La notion de trait ou prédisposition qui influence le comportement est ici très forte. Pour le praticien, il s'agit alors d'une donnée pratiquement immuable **avec** laquelle il doit composer. Dans ce contexte, c'est au praticien à s'adapter et une intervention efficace consiste à fournir aux apprenants divers contextes correspondant aux différents styles d'apprentissage présents dans le groupe.

Selon la vision dynamique, le style d'apprentissage renvoie à une caractéristique changeante de l'individu, modifiable selon les circonstances et sur laquelle le praticien peut travailler. Dans une vision dynamique du style d'apprentissage, les caractéristiques du style devraient pouvoir se modifier, voire même s'accommoder de l'adoption de caractéristiques propres à d'autres styles. L'acquisition d'un nouveau style n'est pas vécue comme la modification de «son» style d'apprentissage mais l'ajout d'une nouvelle manière de faire à son répertoire. Dans ce contexte, il est dans l'intérêt de l'apprenant de développer un style flexible (style-flex) correspondant à la possibilité d'adopter plusieurs styles d'apprentissage selon les circonstances. Des positions intermédiaires existent mais ce sont les deux pôles majeurs (Keefe, 1988).

Conclusion

Les conceptions actuelles du style d'apprentissage sont nombreuses et à l'occasion opposées. Elles cherchent cependant toutes à rendre compte de régularités et de cohérences intersituationnelles chez des apprenants. Si certains auteurs les considèrent comme des habitudes acquises au cours des années de formation, d'autres y voient la manifestation de dispositions personnelles, voire de caractéristiques innées pratiquement immuables. Que ce soit en termes de «routines», de préférences ou de tendances, deux caractéristiques semblent importantes à retenir. D'une part, la personne éprouve une attirance, une prédilection pour certaines façons de faire. D'autre part, la personne s'identifie à ces manières d'agir en situation d'apprentissage. L'apprenant accorde donc une signification particulière à ces conduites puisqu'elles ont comme attribut de le caractériser. Il peut y accoler les pronoms «je» et «moi» puisque ces conduites sont sources de différences individuelles.

Un style d'apprentissage n'est pas unidimensionnel, il comporte plusieurs dimensions. Toutefois, leur nombre et leur organisation semblent très variables d'un modèle à l'autre. Selon nous, c'est à partir du point de vue de l'apprenant que la recherche doit s'orienter. C'est aussi là qu'un style d'apprentissage prend sa valeur. La question de la stabilité pose aussi problème à cause du manque de clarification de la notion de cohérence trans-situationnelle. Quel degré de stabilité doit-on exiger pour parler de style d'apprentissage? Encore ici, la recherche devra se faire plus abondante et plus systématique pour mettre en évidence la signification que l'apprenant accorde à cette stabilité. Nous aurions peut-être là un début de réponse à la question de l'origine du style d'apprentissage. Nous avons opté pour une approche dynamique du style d'apprentissage. De manière heuristique, il semble plus valable de considérer que le style d'apprentissage se construit et peut se modifier.

L'étude du style d'apprentissage a été trop longtemps dominée par une perspective mécaniste et déterministe. Il est temps de prendre le virage constructiviste et redonner à l'apprenant son autonomie. La psychologie cognitive nous invite à considérer la personne comme un agent actif de son apprentissage, ayant le pouvoir de choisir ses conduites et ses stratégies d'apprentissage et la manière de les mettre en oeuvre (Schmeck, 1983). Peu importe l'origine de ces choix, il faut considérer que l'apprenant conserve un pouvoir sur la situation, le pouvoir de décider quelle conduite et quelle stratégie il utilisera pour poursuivre son apprentissage. Le style d'apprentissage émanerait alors de la constance dans ces choix, ce dont l'apprenant (se) rendrait compte, par exemple, en répondant à un questionnaire. Ainsi le style d'apprentissage tel que manifesté dans un pattern de conduites serait issu non seulement de la représentation que l'apprenant se fait de lui-même, mais aussi de la représentation qu'il se fait de la situation d'apprentissage donnée.

Bibliographie

- Barbe, Walter B., Swassing, Raymond H., Milone, Michael N. (1979)
Teaching through modality strengths : concepts and practices. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Bonham, L. Adrienne (1987)
Theoretical and practical differences and similarities among selected cognitive and learning styles of adults: an analysis of the literature. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Charbonneau, Benoît, Chevrier, Jacques (1998)
Les défis d'une formation expérientielle de formateurs d'adultes. Communication présentée dans le cadre du colloque *La formation expérientielle: apprentissage et intervention pédagogique, recherches et pratiques en éducation du 66^e Congrès de l'ACFAS*.
- Claxton, Charles S., Ralston, Yvonne (1978)
Learning styles: their impact on teaching and administration, (AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 10). Washington: American Association for Higher Education.
- Curry, Lynn (Ed.). (1983)
An organization of learning style theory and constructs. Dans Lynn Curry (Ed.), *Learning style in continuing medical education*. Ottawa, Ontario: Council on Medical education, Canadian medical Association.
- Curry, Lynn (1990a)
A critique of the research on learning styles. In *Educational Leadership*, October, pp. 50-56.
- Curry, Lynn (1990b)
Learning Styles in Secondary Schools: A Review of Instruments and Implications for Their Use. Madison: National center of Effective secondary Schools & University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for education research.
- Das, J.P. (1988)
Simultaneous-successive processing and planning: implications for school learning. Dans Ronald R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 101-129). New York: Plenum Press.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1978)
Teaching students through their individual learning styles: A practical approach. Reston, VA: Reston.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1993)
Teaching Secondary Students through their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12. Boston: Allyn and Bacon.
- Entwistle, Noel J. (1981)
Styles of learning and teaching, New York: Wiley.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, & Amyot, Élise (1997)
Adaptation française du «Learning Styles Questionnaire» de Honey et Mumford. Dans *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 19(3), pp. 95-118.
- Grasha, Anthony (1983)
Learning style: the journey from Greenwich Observatory (1796) to Dalhousie University (1981). Dans Lynn Curry (Ed.), *Learning style in continuing medical education* (pp. 29-42). Ottawa, Ontario: Council on Medical education, Canadian medical Association.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1992)
The manual of learning styles, Berkshire, England: Peter Honey.
- Hunt, David E. (1979)
Learning style and student needs: an introduction to conceptual level. Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 27-38.
- Jonassen, David H., Grabowski, Barbara L. (1993)
Handbook of individual differences, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keefe, James W. (1979)
Learning style: an overview. Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 1-17).
- Keefe, James W. (1987)
Learning style theory and practice. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, James W. (1988)
Development of the NASSP Learning Style Profile. Dans J. W. Keefe (Ed.), *Profiling and Utilizing Learning Style*, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, pp. 1-21.
- Kirby, Patricia (1979)
Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition, (Information Series No. 195). Columbus, Ohio: The National Center for research in Vocational Education.

- Kolb, David A. (1974)
On Management and The Learning Process. Dans D.A. Kolb, I.M. Rubin, & J.M. McIntyre (Ed),
Organizational psychology - A book of readings, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, pp. 27-42.
- Kolb, David A. (1984)
Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Legendre, Renald (1993)
Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal: Guérin
- Nunney, Derek N., Hill, Joseph E. (1972)
Personalized Educational Programs. In *Audio-Visual Instruction*, Vol. 17 (2), pp. 10-15.
- Olry-Louis, Isabelle (1995a)
Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. Dans *L'Année psychologique*, 95, pp. 317-342.
- Olry-Louis, Isabelle (1995b)
L'évaluation des styles d'apprentissage: construction et validation d'un questionnaire contextualisé. Dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 24 (4), pp. 403-423.
- Pask, Gordon (1976)
Styles and Strategies of Learning. In *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, pp. 128-148.
- Patureau, Véronique (1990)
Styles d'apprentissage et ordinateur. Dans R. Duda, & P. Riley (Ed.), *Learning styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 117-126.
- Ramirez, Manuel, Castaneda, Alfredo (1974)
Cultural democracy, bicognitive development, and education. New York: Academic Press.
- Reinert, Harry (1976)
One picture is worth a thousand words? Not necessarily! In *The Modern Language Journal*, Vol. 60, pp. 160-168.
- Renzulli, Joseph S., Smith, Linda H. (1978)
Learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.
- Riding, Richard, Rayner, Stephen (1998)
Cognitive styles and learning strategies, London: David Fulton.
- Schmeck, Ronald R. (1983)
Learning styles of college students. Dans Rona F. Dillon & Ronald R. Schmeck (Ed.) *Individual differences in cognition*, volume 1, New-York: Academic Press, pp. 233-279.
- Thomas, Laurie, Harri-Augstein, Sheila (1990)
On constructing a learning conversation. Dans Richard Duda & Philip Riley (Ed.), *Learning styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 207-232.
- Wapner, Seymour (1976)
Process and context in the conception of cognitive style. Dans Samuel Messick & Associates (Ed.), *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 73-78.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 2000.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Problématique de la nature du style d'apprentissage

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Marianne Théberge - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie
Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000
Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Le présent article a pour objectif de présenter certains éléments de la problématique soulevée par la question de la nature du style d'apprentissage. Les nombreux modèles développés au cours des années par les chercheurs et les praticiens ont donné lieu à des conceptions fort diverses et parfois contradictoires. Cette problématique est analysée selon six aspects de la notion de style d'apprentissage: sa définition, sa multidimensionnalité, la valeur relative de ses dimensions, sa stabilité, son origine et sa modifiabilité. Les limites observées incitent à reconsidérer le style d'apprentissage dans une perspective constructiviste.

RETOUR

ABSTRACT

This article describes specific elements of the problems raised by inquiries into the nature of learning styles. The many models developed over the years by researchers and teachers have led to highly diverse and sometimes contradictory concepts. This problem is analyzed according to six aspects of the notion of learning style: definition, multidimensional nature, relative value of those dimensions, stability, origin and modifiability. The limits observed therein lead us to reconsider learning style from a constructivist viewpoint.

RETOUR

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo la presentación de algunos de los elementos de la problemática que surge de la interrogación sobre la naturaleza del estilo de aprendizaje. Los diferentes modelos que han sido desarrollados por los investigadores y practicantes han generado concepciones muy diversas y a veces contradictorias. Dicha problemática se analiza a partir de seis aspectos de la noción de estilo de aprendizaje: su definición, su multidimensionalidad, el valor relativo de sus dimensiones, su estabilidad, su origen y su transformabilidad. Los límites observados conducen a reconsiderar el estilo de aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

RETOUR

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Le style d'apprentissage : une perspective historique

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Le style cognitif, parent du style d'apprentissage
- Apparition et consolidation de l'idée de style d'apprentissage
 - Les styles d'apprentissage en fonction de l'environnement pédagogique
 - Les styles d'apprentissage en fonction des modalités d'encodage et de représentation
 - Les styles d'apprentissage en fonction des modalités de traitement de l'information
 - Les styles d'apprentissage fondés sur un modèle de l'apprentissage expérientiel
 - Les styles d'apprentissage fondés sur une théorie de la personnalité
 - Les modèles mixtes de styles d'apprentissage
- Conclusion
- Notes
- Bibliographie

Résumé

Le présent article a pour objectifs de présenter un bref historique de la notion de style d'apprentissage et de tracer un bilan critique des conceptions utilisées au cours des trois dernières décennies afin de donner à ce concept des assises théoriques plus contemporaines. Parmi les nombreux facteurs qui ont contribué à l'émergence enthousiaste de la notion de style d'apprentissage au cours des années soixante-dix, deux retiennent particulièrement l'attention: la recherche sur les styles cognitifs et la volonté des éducateurs de respecter les différences individuelles de leurs élèves.

Abstract

A HISTORICAL OVERVIEW OF LEARNING STYLES

By way of a brief historical overview, the concept of learning style is described, and a critical assessment is made of the models created over the last three decades to provide that concept with a more contemporary

theoretical base. Two of the many factors that have contributed to the enthusiastic development of the concept of learning style in the 1960s receive particular attention here: research on cognitive styles, and the desire of educators to respect individual differences among their students.

Resumen

El estilo de aprendizaje : una perspectiva histórica

Este artículo tiene como objetivo la presentación de una breve historia de la noción de estilo de aprendizaje y el esbozo de una apreciación crítica de las concepciones utilizadas durante las tres últimas décadas con el propósito de proporcionar bases teóricas más contemporáneas a dicho concepto. Entre los numerosos factores que han contribuido al vigoroso resurgimiento de la noción de aprendizaje durante los años setenta, dos retienen particularmente la atención: la investigación sobre los estilos cognitivos y la voluntad de los educadores de respetar las diferencias individuales de los alumnos.

Introduction

Celui ou celle qui aborde pour la première fois la question des styles d'apprentissage demeure généralement surpris(e) devant la diversité des points de vue théoriques et l'absence d'intégration conceptuelle sur une question qui paraît, de prime abord, assez simple. Il nous est donc apparu important de situer cette réflexion sur le style d'apprentissage dans une perspective historique. Nous verrons d'abord la notion de style cognitif qui a donné naissance à celle de style d'apprentissage pour ensuite regarder quelques modèles de styles d'apprentissage développés principalement au cours des années soixante-dix et qui sont encore utilisés par les éducateurs.

Étant donné que les styles d'apprentissage servent à caractériser les apprenants à partir de certains aspects de leur comportement, plusieurs auteurs font remonter l'histoire du concept de style d'apprentissage à celui de tempérament. Déjà les Romains et les Grecs classaient les gens selon leur morphologie en différents types de personnes (Vernon, 1973). Mais c'est à Jung (1921) surtout et à sa théorie des types de personnalité que l'on fait référence. En introduisant le concept de type, Jung proposait de diviser le comportement humain en deux dimensions de base, la perception et le jugement. Jung soutient que les individus préfèrent percevoir en termes de leur sens ou de leur intuition et préfèrent porter un jugement selon un processus de pensée (raison) ou de sentiments (feeling). Ayant ajouté une dimension finale d'extraversion et d'introversion à ses descriptions psychologiques, Jung aboutit à une taxonomie de huit types psychologiques.

L'histoire de la notion de style d'apprentissage n'est pas indépendante de celle de style cognitif. Elle s'inscrit dans la réflexion de psychologues de la personnalité tels que Allport (1937, 1961) et Klein (1950) qui ont donné au concept de style de conduite une grande importance théorique. Après plusieurs tentatives d'application éducative du concept de style cognitif, le concept de style d'apprentissage émerge, apparaissant moins abstrait et plus près de la pratique (Olry-Louis, 1995a). Voyons donc cette évolution en jetant d'abord un bref regard sur la notion de style cognitif.

Le style cognitif, parent du style d'apprentissage

Selon Keefe (1979), Gordon Allport aurait été le premier auteur à proposer le terme de «style cognitif» dans son livre *Personality: a psychological interpretation*, concept qu'il reprend et développe en 1961 dans son livre *Pattern and growth in personality* en se basant sur les recherches réalisées au cours des années quarante et cinquante par Goldstein et Scheerer (1941), Klein (1950), Witkin et al. (1954) et Kelly (1955). Ainsi la notion de style cognitif a ses racines dans l'étude de la personnalité et de la perception à partir d'observations faites en laboratoire et en pratique clinique avec des instruments de mesure comme le test de la chambre inclinée pour mesurer la différenciation psychologique (dépendance du champ vs indépendance du champ) ou l'association libre pour mesurer la complexité cognitive.

Selon Allport (1961), chaque individu possède un ensemble («set»), à la fois cognitif et affectif, de traits personnels correspondant à des modes fondamentaux de penser-et-d'agir («of striving-and-thinking») qui orientent ses perceptions, ses images et ses jugements à propos de son monde personnel. Il en résulte alors un style cognitif correspondant à sa manière unique d'allier son existence personnelle et sa culture. Allport (1961)

affirme même qu'un style cognitif «large, confiant et flexible» est une condition nécessaire à une «personnalité saine et mature» (p. 274, traduction libre). Chaque action d'une personne «comporte à la fois un aspect adaptatif (coping) et un aspect expressif (expressive)» (Allport, 1961, p. 462, traduction libre), ce qu'elle fait et comment elle le fait. Alors que l'aspect adaptatif de l'action, plus conscient et volontaire, est déterminé par les besoins du moment et de la situation, et dépend de facteurs personnels particuliers (attitude face à la tâche, habiletés pertinentes, intentions spécifiques), l'aspect expressif, généralement moins conscient et moins volontaire, reflète une «structure personnelle plus profonde» (tempérament, dispositions personnelles, déterminants culturels et situationnels) et est par conséquent «plus difficile à modifier et souvent même incontrôlable» (Allport, 1961, p. 463). Le style est donc ce qui «marque» chaque acte adaptatif de l'individu. Ce qu'une personne pense renvoie au contenu de la cognition et sa manière caractéristique de le penser correspond à son style cognitif. Puisque la «personne elle-même est l'unité fondamentale et unique de toute activité» (p. 492, traduction libre), les deux aspects sont importants pour comprendre la personnalité de l'individu. Pour Allport, même si on peut élaborer des catégories de styles ou chercher à identifier des types, à la limite chaque style est unique parce que chaque personnalité est unique. «Le style est la signature de la personnalité» (Allport, 1961, p. 493, traduction libre).

Au cours des années cinquante, une équipe de chercheurs d'inspiration psychanalytique décide d'étudier les différences individuelles au plan cognitif comme reflétant «des approches différentes de s'adapter à la réalité, toutes efficaces (sinon également exactes) comme moyens de faire face à la réalité» (Gardner, et al., 1959, p. 3, traduction libre). Ces approches, nommés «contrôles cognitifs», sont conçues comme des «structures stabilisées en terme de développement et changeant lentement» (p. 5, traduction libre). Les contrôles cognitifs, relativement invariants par rapport à une classe de situations et d'intentions, supposent un niveau d'organisation plus général que les composantes structurales spécifiques sous-jacentes à la perception, au rappel et au jugement. «L'invariant qui définit le contrôle relève de la coordination entre une classe d'intentions adaptatives et une classe de situations environnementales» (p. 5-6, traduction libre). Les contrôles cognitifs étudiés sont le degré de balayage (focusing vs scanning), l'ampleur des catégories (broad vs narrow range), le nivellement vs l'acuité (leveling vs sharpening), la tolérance à l'incongruité (tolerance for unrealistic experiences), le contrôle resserré vs le contrôle flexible (constricted vs flexible control), la dépendance du champ vs l'indépendance du champ (field dependence-independence). L'organisation de ces contrôles cognitifs au sein de la personnalité forme ce que les auteurs appellent le «style cognitif» de l'individu, résultante qui, dans une perspective systémique de l'époque, peut mieux expliquer les comportements de l'individu que chacun des contrôles cognitifs pris individuellement. Dans cet esprit, les contrôles cognitifs sont considérés comme les «dimensions» du style cognitif et ce dernier peut être mis en évidence grâce à l'analyse factorielle des divers contrôles cognitifs effectivement indépendants.

Cette façon de concevoir le style cognitif comme la résultante de l'interaction de plusieurs dimensions est toutefois abandonnée pour une approche plus simple. Chaque contrôle cognitif est devenu un style cognitif à part entière comme on peut le constater dans les nombreuses définitions qui ont été données au concept de style cognitif (Messick, 1984). Kagan et Kogan (1970), dans leur article désormais classique paru dans le *Carmichael's Manuel of Child Psychology* contribuent à cette tendance en structurant les différents contrôles cognitifs ainsi que d'autres processus cognitifs en fonction de la chronologie des étapes du processus de résolution de problème: l'encodage, la mise en mémoire, la génération d'hypothèses et l'évaluation. À l'étape d'encodage, on retrouve le contrôle resserré vs le contrôle flexible (constricted vs flexible control), les modalités sensorielles privilégiées, la durée et le foyer de l'attention, le degré de balayage (focusing vs scanning). À l'étape de mise en mémoire, on retrouve le nivellement vs l'acuité (leveling vs sharpening) et le degré de motivation. À l'étape de génération des hypothèses, on retrouve le style conceptuel, à l'étape d'évaluation, le tempo conceptuel (réflexion-impulsion).

Selon Witkin (1976), les styles cognitifs correspondent aux «modes caractéristiques de fonctionnement que nous révélons dans nos activités perceptives et intellectuelles d'une manière hautement constante et généralisée» (p. 39, traduction libre). Ainsi, la différenciation cognitive est l'un de ces styles cognitifs qui se manifeste selon deux modes: la dépendance du champ et l'indépendance du champ. En 1978, Witkin et al. définissent les styles cognitifs comme les «différences individuelles dans la manière dont nous percevons, pensons, résolvons les problèmes, apprenons, sommes liés aux autres» (p. 311). Ils ajoutent quatre propriétés des styles cognitifs. Ils sont «caractérisés par la forme plutôt que par le contenu de l'activité cognitive» (p.311); ils sont des «dimensions très larges» (p. 311), signifiant par là qu'ils nous informent non seulement sur le fonctionnement cognitif de la personne mais aussi sur des aspects de sa personnalité; ils présentent une «stabilité temporelle» sans pour autant être «immuables», certains pouvant être «facilement modifiés» (p. 312); enfin, ils sont bipolaires, et par là neutres, chacun des pôles ayant une valeur adaptative selon les circonstances. Cette caractéristique permet de les distinguer de l'intelligence et d'autres aptitudes, considérées directionnelles et valorisées puisqu'il est préférable d'en avoir plus que moins.

En 1976, Messick publie avec plusieurs collaborateurs (Messick et Associates, 1976) un collectif sur les différences individuelles dans l'apprentissage. Dans son chapitre d'ouverture (Messick, 1976), il présente les styles cognitifs

comme renvoyant à la fois aux «différences individuelles constantes dans la manière d'organiser et de traiter les informations et ses expériences» (p. 4-5, traduction libre) et aux «attitudes stables, préférences stables et aux stratégies habituelles déterminant les modes typiques d'une personne de percevoir, de mémoriser, de penser et de résoudre des problèmes» (p. 5, traduction libre). Plusieurs retiendront la seconde partie de cette dernière définition comme la définition du style cognitif.

Messick (1976) propose aussi plusieurs propriétés du style cognitif qu'il est intéressant de noter ici. Selon lui, les styles cognitifs sont stables et généralisés; leur influence étant très grande, ils s'appliquent à presque toutes les activités humaines qui impliquent la cognition, voire même les interactions sociales. Même s'ils peuvent comporter des habitudes relatives au traitement de l'information, leur développement s'effectue à partir de tendances sous-jacentes liées à la personnalité. De ce fait, ils sont intimement liés aux structures de la personnalité et en révèlent des dimensions (intellectuelle, affective, motivationnelle et défensive). Selon Messick (1976), au fur et à mesure que les styles cognitifs se cristallisent au cours du développement, ils en viennent à influencer nos préférences pour des modes d'apprentissage et d'enseignement particuliers.

Dans ce collectif, il est intéressant de noter que Wapner (1976), partant d'une perspective à la fois développementale, organismique et holistique, défend le point de vue que «les dimensions de la personnalité ne sont pas indépendantes du contexte dans lequel elles opèrent» et que par conséquent, les styles cognitifs doivent être conçus comme «des propriétés de systèmes organisme-environnements» (p. 75, traduction libre)

En 1979, Patricia Kirby présente une revue bien articulée des styles cognitifs. Selon elle, le style cognitif peut être vu soit comme une structure, l'accent étant alors mis sur sa stabilité temporelle, soit comme un processus, l'accent étant alors mis sur son aspect dynamique.

Selon Goldstein et Blackman (1978), la notion de style cognitif désigne les «manières caractéristiques d'un individu d'organiser conceptuellement l'environnement» (p. 2, traduction libre). Ils conçoivent le style cognitif comme l'une des représentations cognitives permettant à l'individu de donner une signification psychologique à l'environnement. Ils soulignent que dans leur définition, le style cognitif renvoie à des processus médiateurs plutôt qu'au comportement proprement dit comme les définitions plus centrées sur les régularités du fonctionnement de l'individu. Ainsi, pour eux, le terme de style cognitif renvoie aux façons dont la pensée est structurée et la constance dans le comportement est vue comme le produit de cette structure. À la suite de leur étude de cinq styles cognitifs, ils concluent qu'il demeure prématuré de qualifier le style cognitif de structure stable indépendante des situations.

En 1983, Royce et Powell proposent un modèle qui intègre dans une structure de styles les différentes dimensions cognitives et affectives. Les styles cognitifs peuvent être regroupés en fonction de trois styles épistémiques plus généraux, le style empirique pour qui il est important de connaître à travers ses sens et dans l'expérience immédiate, le style rationnel pour qui il est important de trouver une cohérence logique tout en gardant une distance affective et le style métaphorique pour qui il est important de pouvoir comprendre le monde en lui donnant une signification symbolique universelle. Royce et Mos (1980) ont construit un instrument de mesure de ces trois styles, le *Psycho-epistemological profile*, issu d'une réflexion amorcée au début des années soixante. Rancourt (1986a,b) a développé un instrument en prenant le modèle de Royce comme cadre de référence, l'*Inventaire des modalités d'accès à la connaissance (I.M.A.C.)*.

Dans leur recension des écrits publiée en 1985, Shipman et Shipman définissent les styles cognitifs comme des tendances relativement stables à répondre cognitivement d'une certaine manière à l'égard d'une situation stimulus spécifique. Ces différences comportementales seraient une manifestation de différences stables au plan des processus de traitement de l'information, c'est-à-dire des modes caractéristiques d'interpréter et de répondre à l'environnement.

Selon Huteau (1985, 1987), l'attention portée aux styles cognitifs découle de l'apparition des théories cognitives de la personnalité et de l'intérêt croissant pour les invariants cognitifs (par opposition aux invariants affectivo-motivationnels plus traditionnels). Les styles cognitifs constituent des invariants personnels portant sur la forme de l'activité plutôt que sur son contenu. Ils prennent en compte à la fois la cohérence intersituationnelle et la variabilité interindividuelle du fonctionnement cognitif de l'individu. Les dimensions utilisées pour caractériser les personnes correspondent à des dimensions de la personnalité car ces dernières «définissent le sujet non seulement quant à des propriétés de son fonctionnement cognitif mais aussi quant à certains aspects de ses conduites sociales ou socio-affectives» (Huteau, 1987, p. 8). Ils se distinguent d'une part des traits de personnalité parce qu'ils portent davantage sur les processus cognitifs que sur les processus affectifs et d'autre part des aptitudes intellectuelles parce qu'ils «soulignent la qualité de la conduite plutôt que son efficience» (Huteau, 1985, p. 21).

Au début des années quatre-vingt-dix, il devient, selon Little et Singleton (1990), de plus en plus clair que la

notion de style cognitif pose problème en termes d'instruments de mesure et en termes de généralisabilité (cohérence intersituationnelle). Il paraît plus réaliste aux chercheurs de situer les individus sur des continuums plutôt qu'à des pôles opposés et l'idée que le respect du style cognitif de l'apprenant rend l'enseignement automatiquement efficace apparaît alors quelque peu naïve. De plus, **Kogan et Saarn (1990)** mentionnent que parmi les dix-neuf styles cognitifs identifiés par Messick en 1976, seulement quelques-uns continuent d'être objet de recherche. Ils concluent de leur revue de la littérature que dans pratiquement tous les cas, on s'est éloigné de l'idée de style cognitif comme un construit stable et généralisable (du type trait de personnalité) pour aller vers une conception qui veut que les styles soient dépendants des situations et des contextes engendrés par les tâches.

Shipman (1990) analyse de manière systématique les propriétés généralement reconnues du style cognitif. En ce qui concerne la signification du concept, il souligne qu'il est difficile de généraliser les résultats de recherches à l'ensemble des styles cognitifs puisque ceux-ci renvoient à des niveaux de fonctionnement très différents. Les questions de la généralisabilité et de la plasticité des styles cognitifs doivent être posées en fonction de chaque style cognitif et l'on a peu de certitude à cet effet. Concernant la relation avec d'autres construits hypothétiques, la distinction avec le concept d'habiletés demeure problématique dans le cas de plusieurs styles cognitifs. La distinction avec le concept de style d'apprentissage demeure aussi très problématique, ce dernier étant souvent assimilé au premier [comme le fait la banque ERIC] (voir **Huteau (1987)**). **Schmeck (1977)** et **Shipman (1990)** suggèrent par contre de considérer les styles d'apprentissage comme des manifestations dans un contexte spécifique des styles cognitifs définis à un niveau plus général.

Apparition et consolidation de l'idée de style d'apprentissage

Comment apparaît l'idée de style d'apprentissage? **Bonham (1987)**, à l'instar de **Keefe (1979)** et de **Dunn et Dunn (1978)**, fait remonter au cours des années soixante l'apparition de l'intérêt des praticiens et des chercheurs pour l'idée de style d'apprentissage. En quête de moyens plus pratiques pour respecter les différences individuelles des élèves, les chercheurs et les praticiens développent des outils conceptuels (définitions, modèles, etc.) et pratiques (instruments, techniques) pour mesurer les caractéristiques des élèves en termes d'apprentissage plutôt qu'en termes généraux de fonctionnement cognitif. La notion de style cognitif n'étant pas assez spécifique et demeurant liée à un contexte de «laboratoire», celle de style d'apprentissage est donc apparue nécessaire au moment où praticiens et chercheurs ont voulu répondre aux besoins particuliers des apprenants en adaptant les façons de présenter les cours et le matériel pédagogique (**Kirby, 1979**; **Olry-Louis, 1995a,b**). Voilà donc une différence fondamentale entre le style cognitif et le style d'apprentissage. Ce dernier a une visée essentiellement pédagogique que le premier n'a pas.

Selon **Bonham (1987)**, la notion de style d'apprentissage a pu prendre racine grâce à quatre grandes influences qui ont contribué à la mettre en valeur :

1. la recherche sur la meilleure modalité sensorielle à privilégier pour l'enseignement,
2. l'accent mis sur l'individu, courant issu de l'éducation progressive et de la recherche sur les styles cognitifs,
3. l'identification des différences individuelles entre les groupes en fonction de variables telles que l'âge et le sexe et la volonté politique de répondre aux besoins de l'enfance exceptionnelle, et
4. l'éducation aux adultes avec l'andragogie et la notion de formation professionnelle continue.

Forte de ces courants idéologiques, la notion de style d'apprentissage s'incarne, au cours des années soixante-dix, dans plusieurs instruments. La réflexion sur les différences individuelles importantes à prendre en considération en contexte scolaire s'oriente dans plusieurs directions. La diversité conceptuelle qui caractérisait la notion de style cognitif prend rapidement la même ampleur dans le cas du style d'apprentissage. Pour tous les auteurs cependant, il s'agit bien de tenir compte des facteurs qui ont à la fois un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage de l'élève et engendrent des différences individuelles importantes et pertinentes pour les enseignants qui désirent rendre leurs élèves plus efficaces dans leur apprentissage. Plusieurs typologies ont été développées. Nous ne retiendrons ici que les principales qui ont fait l'objet de recherches continues et qui occupent encore le paysage éducatif.

Ces typologies de styles d'apprentissage seront présentées en fonction de six cadres de référence : l'environnement pédagogique, les modalités d'encodage et de représentation, les modalités de traitement de l'information, l'apprentissage expérientiel, une théorie de la personnalité, des modèles mixtes. En effet, les typologies de styles d'apprentissage s'inscrivent dans des perspectives différentes et des cadres conceptuels plus ou moins précis.

Les styles d'apprentissage en fonction de l'environnement pédagogique

Les typologies de styles d'apprentissage qui prennent pour cadre de référence l'environnement pédagogique s'intéressent aux préférences des élèves pour certains aspects du contexte d'apprentissage (voir le **Tableau 1**). Ainsi, **Grasha et Riechman** en 1975, prenant pour contexte l'apprentissage en groupe, développent la notion de style d'apprentissage dans une perspective de relations interpersonnelles. L'instrument qu'ils élaborent, le *Student Learning Styles Scale*, suppose l'existence de trois dimensions bipolaires: participant vs fuyant, collaborateur vs compétitif, indépendant vs dépendant. Le style participant se caractérise par son désir d'apprendre le contenu du cours et sa réaction positive à réaliser avec les autres ce qui est demandé en classe alors que le fuyant se caractérise par son manque de désir d'apprendre le contenu du cours et son absence de participation. Le style collaborateur se caractérise par la coopération, le partage, le plaisir d'interagir avec d'autres alors que le style compétitif se caractérise par son attitude compétitive, sa motivation à être le meilleur et son désir de gagner. Le style autonome se caractérise par une pensée indépendante, sa confiance en soi, sa capacité de structurer soi-même son travail alors que le style dépendant se caractérise par son besoin de l'enseignant comme source d'information et de structure pour lui dire quoi faire et son manque de curiosité intellectuelle. Plusieurs recherches par la suite ont montré que seule la dimension participant-fuyant donne de manière constante des scores opposés. Le style d'apprentissage est évalué à partir du profil de réponses de l'élève. **Boisvenu et Viau (1981)** ont adapté ce questionnaire en français.

En 1978, dans le but de fournir à l'enseignant l'information la plus pertinente et la plus utile possible tout en essayant d'éviter qu'il «joue» au psychologue en interprétant les résultats des questionnaires remplis par les élèves, **Renzulli et Smith (1978)** élaborent le *Learning Styles Inventory* qui mesure directement «les préférences des élèves pour neuf modes particuliers d'enseignement dans la classe». Ces modes d'enseignement sont: les projets, la récitation, l'enseignement par les pairs, la discussion, les jeux, l'étude individuelle, l'enseignement programmé, l'enseignement magistral et la simulation. Le résultat obtenu fournit un «profil des préférences» de l'élève constituant son style d'apprentissage. Aucune étiquette n'est rattachée à des patrons particuliers de préférences.

Tableau 1- Cadre de référence :
Environnement pédagogique et contexte d'apprentissage

Auteur(s)	Date	Instrument	Styles d'apprentissage / Profil d'apprentissage
Grasha et Riechman	1975	Grasha-Reichman Student Learning Styles Scale (GRSLSS)	Profil déterminé à partir de six échelles issues de trois dimensions bipolaires: ■ Participant vs Fuyant ■ Collaborateur vs Compétitif ■ Autonome vs Dépendant
(Boisvenu et Viau)	(1981)	Le test d'évaluation des styles d'apprentissage (TESA)	
(Gauthier et Poulin)	(1985)	Le test d'évaluation des styles d'apprentissage en groupe (TESAG-Forme abrégée)	
Joseph Renzulli Linda Smith	1978	Learning Styles Inventory	Profil d'apprentissage établi à partir des préférences à l'égard de neuf modes d'enseignement : les projets, la récitation, l'enseignement par les pairs, la discussion, les jeux, l'étude individuelle, l'enseignement programmé, l'enseignement magistral et la simulation.

Les styles d'apprentissage en fonction des modalités d'encodage et de représentation

Les notions de visuels et d'auditifs ne sont pas rares dans le discours des enseignants. Les modalités d'encodage et de représentation des informations à apprendre constituent auprès des enseignants un cadre de référence populaire relativement aux styles d'apprentissage (voir le **Tableau 2**). La question des différences individuelles relatives aux modalités d'encodage sensoriel (vision, audition, kinesthésique) et aux modalités de représentation (verbale et imagée) n'est certes pas nouvelle puisque déjà à la fin du dix-neuvième siècle, elle intéressait les praticiens et les chercheurs. Mais c'est au cours des années soixante-dix que s'élaborent plusieurs instruments.

En 1976, **Reinert** développe le *Edmond Learning Style Identification Exercise* pour estimer le type de représentation privilégié par l'étudiant dans son apprentissage des langues: la visualisation d'objets concrets, la visualisation des mots, l'audition intérieure des mots et la réaction kinesthésique. Un profil d'apprentissage est établi en fonction de l'utilisation relative de ses quatre stratégies par l'apprenant et de sa performance.

En 1977, **Richardson** développe le *Verbalizer-Visualizer Questionnaire* pour mesurer le type d'image mentale privilégié par l'apprenant, instrument qui sera à l'origine de plusieurs recherches sur ces deux styles (**Kirby, Moore et Schofield, 1988**). Le style visualisateur se caractérise par l'emploi privilégié de l'imagerie mentale pour traiter les informations alors que le style verbalisateur se caractérise par une utilisation privilégiée du langage.

Barbe, Swassing et Milone (1979, 1988) développent le *Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument* pour identifier les styles visuel, auditif et kinesthésique. Le style visuel se caractérise par une meilleure mémoire en utilisant la vision, le style auditif en utilisant l'audition et le kinesthésique en utilisant le toucher. L'originalité de ce modèle est de mesurer les styles à partir du rapport entre des scores de performance à des tests de mémorisation plutôt qu'à partir des perceptions de l'apprenant de son comportement. Cette dimension stylistique est aussi présente dans les modèles mixtes de Hill (**Nunney et Hill, 1972**) et de **Dunn et Dunn (1978)**.

Au Québec le docteur Lafontaine élabore les concepts de Visuel et d'Auditif (**Meunier-Tardif, 1979**) qui donnent lieu à des publications subséquentes (**Lafontaine & Lessoil, 1984, 1989**) et au développement d'un instrument en français par **Robert (1985)**, le *Questionnaire de détermination du profil neurosensoriel*. En Europe, **Antoine de La Garanderie (1980)** élabore le concept de profils pédagogiques fondé sur les évocations visuelles et auditives privilégiées par les élèves en fonction de quatre objets (le concret, les mots, les opérations complexes et les opérations élaborées), concept qui a donné naissance à la notion aujourd'hui populaire de gestion mentale.

En 1998, **Riding et Rayner** proposent que la dimension verbal-imagerie (tendance à se représenter sous forme verbale ou sous forme d'image mentale l'information lorsque l'on pense) constitue l'une des deux dimensions fondamentales du style cognitif avec la dimension global-analytique (tendance à organiser l'information en tous ou en parties). Ces deux dimensions sont mesurées à l'aide d'épreuves de performance sur ordinateur (**Riding et Buckle, 1990**). La seconde dimension concernant la manière d'organiser les informations nous introduit au troisième cadre de référence qui est celui des modalités de traitement des informations.

Tableau 2- Cadre de référence:
Modèle de traitement de l'information : modalités d'encodage et de représentation

Auteur(s)	Date	Instrument	Styles d'apprentissage / Profil d'apprentissage
Reinert	1976	Edmond Learning Style Identification Exercise	Profil déterminé à partir de l'utilisation de quatre stratégies possibles: Visualisation d'objets concrets; Visualisation des mots; Audition intérieure des mots; Réaction kinesthésique.
Richardson	1978	Verbalizer-Visualizer Questionnaire	Style d'apprentissage identifié à partir de la dimension bipolaire : verbalisateur vs visualisateur.

Barbe, Swassing & Milone	1979	Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument (trois épreuves de mémoire)	Style d'apprentissage (performance relative) identifié à partir de trois styles possibles: Style visuel; Style auditif; Style kinesthésique.
Antoine de La Garanderie	1980	Observation des conduites de l'élève	Profil pédagogique établi à partir de huit stratégies possibles issues de la combinaison de deux dimensions : 1. Type d'évocations : visuelles et auditives; 2. Objets d'apprentissage : le concret, les mots, les opérations complexes et les opérations élaborées.
Ivon Robert	1985	Questionnaire de détermination du profil neuro-sensoriel	Style d'apprentissage identifié à partir de deux styles possibles : Style visuel; Style auditif.
Riding et Buckle Riding et Rayner	1990 1998	Cognitive Styles Analysis (CSA) (trois épreuves informatisées)	Style d'apprentissage établi à partir de quatre styles possibles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : 1. Global vs Analytique; 2. Visualisateur vs Verbalisateur. 1. Style global-visualisateur; 2. Style global-verbalisateur; 3. Style analytique-visualisateur; 4. Style analytique-verbalisateur.

Les styles d'apprentissage en fonction des modalités de traitement de l'information

Le traitement de l'information en cours d'apprentissage peut se faire de diverses façons. Ainsi parle-t-on de traitement en surface pour désigner un traitement centré sur des caractéristiques telles que l'apparence des mots, leur localisation, leur sonorité et de traitement en profondeur pour désigner un traitement centré sur la signification du mot. Les apprenants semblent varier en fonction de l'importance qu'ils accordent à ces façons d'organiser l'information. Plusieurs autres modalités de traitement de l'information ont été prises en considération dans les modèles de styles d'apprentissage (voir le [Tableau 3](#)).

En 1971, [Hunt](#) propose dans un document important une façon très concrète de coordonner les méthodes d'enseignement avec les caractéristiques des élèves. Il suggère de tenir compte du niveau conceptuel correspondant au degré d'organisation des informations en mémoire. Le niveau conceptuel déterminerait le besoin de structuration et d'encadrement de l'élève sur le continuum suivant: non socialisé -- dépendant -- indépendant. En 1979, [Hunt](#) affirme que ces besoins se traduisent en styles d'apprentissage que l'enseignant doit prendre en considération pour avoir une intervention plus efficace. Le style d'apprentissage, déterminé grâce à la *Méthode de parachèvement de paragraphes* ([Hunt et al., 1987](#)), varie d'un besoin très important de structure pédagogique à un besoin peu important de structure pédagogique.

D'autres auteurs mettent en évidence des styles d'apprentissage en rapport avec les stratégies d'étude des

étudiants. Ainsi Pask (1976) observe que certains étudiants privilégient une stratégie dite «holiste» ou globale qu'il associe au style d'apprenants axés sur la compréhension (*comprehension learners*) alors que d'autres apprenants privilégient une stratégie dite «sérielle» qu'il qualifie de style d'apprenants axés sur les opérations (*operation learners*). La stratégie holiste se caractérise par une étape préliminaire qui consiste à se donner une vision large des informations et à construire de nombreux liens entre elles. La stratégie sérielle, au contraire, met l'accent sur les détails et les procédures à suivre, travaillant davantage selon une séquence linéaire. Pask (1976) appelle les étudiants qui réussissent à fonctionner selon les deux styles les apprenants versatiles «*versatile learners*». Ronald Schmeck et son équipe (Schmeck, Ribich et Ramanaiah, 1977) conçoivent le *Inventory of Learning Processes* qui permet de connaître les caractéristiques des étudiants selon quatre processus d'apprentissage en contexte d'étude: tendance à organiser les informations, tendance à retenir des informations factuelles, tendance à élaborer le contenu d'apprentissage et tendance à utiliser des méthodes d'étude reconnues.

Sternberg (1988) (Grigorenko et Sternberg, 1995; voir Olry-Louis, 1995a) prenant comme cadre de référence la gestion gouvernementale développe un instrument visant à mesurer les styles de pensée des personnes mais qui peut être appliqué en situation d'apprentissage (Grigorenko et Sternberg, 1997). C'est un instrument complexe comportant treize échelles (dimensions unipolaires) définissant chacune un style. Un profil de la personne est établi à partir des treize styles regroupés en cinq composantes:

Tableau 3- Cadre de référence:
Modèle de traitement de l'information: les modalités de traitement des informations

Ronald Schmeck	1977	Inventory of Learning Processes	Profil établi à partir de quatre tendances stratégiques : 1. Tendance à organiser les informations; 2. Tendance à élaborer le contenu d'apprentissage; 3. Tendance à retenir des informations factuelles; 4. Tendance à utiliser des méthodes d'étude reconnues.
Noel Entwistle	1981	Approaches to Study Inventory	Style d'apprentissage établi à partir de trois orientations possibles face à l'étude: 1. Orientation vers la signification personnelle; 2. Orientation vers la reproduction de l'information; 3. Orientation vers l'accomplissement et la réussite.
Robert Sternberg	1988	Thinking Styles Questionnaire	Profil établi à partir de treize styles regroupés en cinq composantes du «gouvernement mental»: 1. les fonctions: style exécutif, style législatif, style judiciaire 2. les formes: style monarchique, style hiérarchique, style oligarchique et style anarchique 3. les niveaux: style global, style local 4. les domaines: style interne, style externe 5. les tendances: style conservateur, style progressiste.

Les styles d'apprentissage fondés sur un modèle de l'apprentissage expérientiel

Les modèles de styles d'apprentissage précédents ont pour point de départ des éléments de l'environnement pédagogique et des processus cognitifs à l'oeuvre dans une situation d'apprentissage. Ils ne prennent pas, à proprement parler, un modèle d'apprentissage pour assise. C'est ce qui distingue les modèles de styles d'apprentissage suivants qui adoptent pour cadre de référence un modèle d'apprentissage expérientiel. Kolb (1974), le premier à avoir adopté une telle démarche, a influencé la construction d'autres modèles par la suite.

Kolb (1974) (Kolb, Rubin et McIntyre, 1976; voir Gauthier et Poulin, 1985), à partir d'un modèle du processus d'apprentissage expérientiel en quatre étapes (expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active), suggère l'existence de quatre modes d'adaptation (concret, réfléchi, abstrait et actif) qui, combinés deux à deux, forment quatre styles d'apprentissage:

1. le style divergent (concret-réfléchi),

2. le style assimilateur (réfléchi-abstrait),
3. le style convergent (abstrait-actif) et
4. le style accommodateur (concret-actif).

Le style divergent se caractérise par l'interprétation de situations concrètes de différents points de vue, le style assimilateur par l'appropriation d'une gamme étendue d'informations et leur intégration concise et logique, le style convergent par la recherche d'applications pratiques aux concepts et aux théories et le style accommodateur par la mise en oeuvre d'expériences pratiques et l'implication personnelle dans de nouvelles expériences comportant un défi. Pour mesurer ces styles, Kolb (1976) développe le *Learning Style Inventory*, un instrument qu'il perfectionne au cours des années quatre-vingt (Kolb, 1985). Il publie son oeuvre maîtresse en 1984. Son modèle d'apprentissage expérientiel en quatre étapes a inspiré d'autres typologies de styles d'apprentissage telles que celles de Gregorc (1979), McCarty (1981, 1987, 1997) et Honey et Mumford (1986, 1992).

À partir d'entrevues réalisées avec des étudiants, Gregorc (1979, 1982) dégage deux dimensions qui caractérisent le comportement des apprenants et qu'il considère complémentaires: concret-abstrait et séquentiel-aléatoire. Ainsi il construit un questionnaire, le *Gregorc Learning Style Delineator*, qui permet d'évaluer quatre styles d'apprentissage définis à partir de la position relative sur ces deux dimensions: le style concret-séquentiel, le style concret-aléatoire, le style abstrait-séquentiel et le style abstrait-aléatoire. Le style concret-séquentiel se caractérise par une préférence pour ce qui est pratique, ordonné, stable et la prise d'informations dans des expériences concrètes et pratiques. Le style concret-aléatoire se caractérise par une préférence pour un environnement riche de stimulations, libre de toutes restrictions et un besoin d'expérimenter les concepts et les idées en privilégiant une démarche par essais et erreurs. Le style abstrait-séquentiel se caractérise par une préférence pour des présentations stimulantes mentalement, riches en contenu et organisées ainsi qu'une force au plan du décodage symbolique, que ce dernier soit écrit, verbal ou imagé. Le style abstrait-aléatoire se caractérise par une préférence pour une atmosphère d'apprentissage non structurée laissant place à la liberté d'expression et une forte conscience des comportements humains et une habileté à les interpréter.

McCarty (1981, 1987, 1997) nomme son modèle de styles d'apprentissage le *4MAT System*. S'inspirant du modèle d'apprentissage de Kolb (1974) tout en y ajoutant les différences hémisphériques, elle propose quatre styles d'apprentissage issus de la combinaison des deux dimensions bipolaires concret/personnel - abstrait/culturel, action/essai - réflexion/connaissance:

1. le style 1: l'apprenant innovateur,
2. le style 2: l'apprenant analytique,
3. le style 3: l'apprenant de sens commun et
4. le style 4: l'apprenant dynamique.

Le style innovateur, privilégiant les sentiments et la réflexion, se caractérise par une grande imagination et une préférence pour apprendre en discutant avec les autres et en examinant les divers aspects d'une question. Le style analytique, privilégiant la réflexion et la pensée, se caractérise par une grande capacité d'organisation et de conceptualisation et une préférence pour apprendre à l'aide de cours magistraux et d'explications systématiques. Le style de sens commun, privilégiant la pensée et l'action, se caractérise par une capacité à résoudre des problèmes, un désir de connaître comment les choses fonctionnent et une préférence pour l'apprentissage par démonstration et manipulation bien organisée. Le style dynamique, privilégiant l'action et la création, se caractérise par un désir de subjectivité, un goût du risque, la recherche d'expériences nouvelles et une préférence pour l'apprentissage par découverte.

Honey et Mumford (1986, 1992) ont développé le *Learning Styles Questionnaire*, instrument qui mesure quatre styles d'apprentissage (actif, réfléchi, théoricien et pragmatique) correspondant à chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel sans supposer l'existence de dimensions bipolaires. Un profil de l'apprenant est établi en fonction de l'importance relative de chacun des styles pour la personne. Le style actif se caractérise par un engagement dans l'expérience du moment présent et une préférence pour apprendre à partir d'expériences nouvelles et de situations problèmes. Le style réfléchi se caractérise par un recul face aux situations, un désir de les examiner selon différents points de vue et une préférence pour apprendre à partir d'activités exigeant de réfléchir, d'analyser, de pondérer une quantité d'informations. Le style théoricien se caractérise par un besoin de situer et d'intégrer les informations dans un cadre conceptuel, une structure, un modèle, une théorie et une préférence pour apprendre à partir d'activités où des modèles sont présentés et où il est possible d'en construire. Le style pragmatique se caractérise par l'application pratique d'idées, de théories et de procédures et une préférence pour apprendre d'activités où il y a des liens entre les connaissances et la vie réelle et où il y a possibilité de mettre en pratique ces connaissances. Cet instrument a été adapté en français par Fortin, Chevrier

et Amyot, (1997) et Chevrier, Fortin, Théberge et LeBlanc (2000) en propose une version abrégée.

Tableau 4 - Cadre de référence: L'apprentissage expérientiel

Auteur(s)	Date	Instrument	Styles d'apprentissage / Profil d'apprentissage
David Kolb	1976 (1985)	Learning Style Inventory (LSI) Learning Style Inventory (LSI 2e édition) Répertoire des styles d'apprentissage (RSA)	Style d'apprentissage identifié à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : concret-abstrait, action-réflexion. 1. Style convergent (abstrait-action) 2. Style divergent (concret-réflexion) 3. Style assimilateur (abstrait-réflexion) 4. Style accommodateur (concret-action)
Anthony Gregorc	1979	Gregorc Learning Style Delineator	Style d'apprentissage identifié à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : concret-abstrait, séquentiel-aléatoire. 1. Style concret-séquentiel; 2. Style concret-aléatoire; 3. Style abstrait-séquentiel; 4. Style abstrait-aléatoire.
Bernice McCarthy	1981	4MAT System	Style d'apprentissage identifié à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : concret/personnel - abstrait/culturel; action/essai - réflexion/ connaissance: • Style 1: l'apprenant innovateur • Style 2: l'apprenant analytique • Style 3: l'apprenant de sens commun • Style 4: l'apprenant dynamique
Peter Honey Allan Mumford (Fortin, Chevrier et Amyot) (Chevrier, Fortin, Théberge et Leblanc)	1986 (1992) (1997) (2000)	Learning Styles Questionnaire (LSQ) Learning Styles Questionnaire (LSQ-F) (adaptation française) Learning Styles Questionnaire (LSQ-Fa) (adaptation française abrégée)	Profil déterminé à partir de quatre styles possibles : style actif, style réfléchi, style théoricien et style pragmatique.

Les styles d'apprentissage fondés sur une théorie de la personnalité

Certaines typologies de styles d'apprentissage s'inspirent plutôt de connaissances développées dans le cadre de recherches sur la personnalité. Leur cadre de référence le plus important jusqu'à ce jour est celui de la théorie de Jung et de l'instrument développé par Myers et Briggs en 1962, le *Myers-Briggs Type Indicator*. Cet instrument vise à mesurer quatre dimensions de la personnalité en se basant sur la théorie des types psychologiques de Jung: extraversion-introversion, sensation-intuition, raison-émotion, jugement-perception. Les combinaisons de ces quatre dimensions permettent de déterminer seize types de personnalité. Une version française de cet instrument a été élaborée par Casas (1990). En se basant sur l'idée que des caractéristiques de la personnalité définissent le style d'apprentissage d'une personne, certains auteurs (Lawrence, 1979; Mamchur, 1996) ont montré comment identifier les conduites «éducatives» caractéristiques de chacun des types et spécifier ainsi des styles d'apprentissage.

Silver et Hanson (1980, 1982) ont défini, à partir de deux des trois dimensions bipolaires de Carl Jung, sensation vs intuition et émotion vs raison, quatre styles issus de la combinaison des deux pôles de l'apprenant sur chacune des deux dimensions:

1. le style Sensation-Émotion,
2. le style Sensation-Raison,
3. le style Intuition-Émotion et
4. le style Intuition-Raison.

Le style Sensation-Émotion se caractérise par une préférence pour des activités comme la recherche en équipe, les réunions de classe, le tutorat par les pairs et les jeux d'équipe. Le style Sensation-Raison se caractérise par une préférence pour des activités comportant de l'enseignement programmé, de la répétition et de la mémorisation. Le style Intuition-Émotion se caractérise par une préférence pour des activités impliquant des enquêtes, de la formation de concept, de la résolution de problème et du questionnement. Le style Intuition-Raison se caractérise par une préférence pour des activités non directives et exigeant de la créativité. Silver et Hanson (1980, 1982) ont élaboré le *Learning Style Inventory* pour aider les élèves et les enseignants à identifier leur style d'apprentissage.

Tableau 5 - Cadre de référence:
Théorie de la personnalité de Carl Jung

Auteur(s)	Date	Instrument	Styles d'apprentissage / Profil d'apprentissage
Isabel Myers Katherine Briggs (Eduardo Casas)	1962 (1990)	Myers-Briggs Type Indicator L'Indicateur de types psychologiques Myers-Briggs	Type de personne identifié à partir de seize types possibles issus de la combinaison de quatre dimensions bipolaires : 1. Sensation vs Intuition; 2. Raison vs Émotion; 3. Jugement vs Perception; 4. Extraversion vs Introversion.

Silver et Hanson	1980 1982	Learning Preference Inventory Learning Style Inventory	Style établi à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions: Sensation vs Intuition; Émotion vs Raison. 1. Style Sensation-Émotion 2. Style Sensation-Raison 3. Style Intuition-Émotion 4. Style Intuition-Raison.
------------------	--------------	---	---

Les modèles mixtes de styles d'apprentissage

Certains modèles de styles d'apprentissage ont été élaborés en voulant tenir compte de plusieurs dimensions et, de ce fait, renvoient à plus d'un cadre de référence. Trois de ces modèles ont retenu l'attention des praticiens et des chercheurs. Ce sont ceux de Hill (Nunney et Hill, 1972), de Dunn et Dunn (1978) et de Keefe et Monk (1986).

Au cours des années soixante-dix, Hill, président du *Oakland Community College* à Bloomfield Hills dans le Michigan (Nunney et Hill, 1972), développe et applique les idées de diagnostic et de prescription éducatifs avec un instrument appelé le *Cognitive Style Inventory*. Cet instrument vise à identifier les différences individuelles des élèves en fonction de trois facteurs intervenant dans la manière dont les apprenants donnent du sens aux informations qu'ils cherchent à s'approprier:

1. les orientations symboliques (par exemples, préférer écouter ou lire, préférer l'un ou l'autre des cinq sens pour apprendre, façon de se comporter avec les autres, etc.),
2. les déterminants culturels qui accompagnent les significations des symboles (par exemple, préférer se fier à une figure d'autorité ou à son expérience) et
3. les modes d'inférence (par exemple, porter attention aux ressemblances ou aux différences).

Cette approche a été popularisée en français par Lamontagne (1985) avec la notion de profil d'apprentissage pour rendre compte de l'idée d'interaction entre les éléments composant le style d'apprentissage de l'élève.

Adoptant une perspective similaire de construction d'un profil d'apprentissage de l'élève, Dunn et Dunn (1978) (Dunn, Dunn et Price, 1979; Provencher, 1981) proposent un certain nombre de variables qu'ils jugent importantes dans l'apprentissage et qui peuvent être sources de différences individuelles. Au cours des années soixante-dix, ce nombre de variables augmentera de douze à vingt pour former quatre catégories:

1. les variables environnementales (son, lumière, température et le design),
2. les variables affectives (motivation, persistance, responsabilité et structure),
3. les variables sociologiques (apprendre mieux seul, avec un autre, en équipe, avec un adulte ou de manière variée),
4. les variables physiologiques (modalités perceptives efficaces, fluctuation du niveau d'énergie selon le moment de la journée, besoin de nourriture et de mobilité pendant l'apprentissage)
5. et enfin les variables psychologiques (traitement global vs analytique, degré de spécificité hémisphérique et fonctionnement réfléchi vs impulsif).

Toutes ces variables sont mesurées à l'aide d'un instrument intitulé le *Learning Styles Inventory*. Aujourd'hui, Dunn et Dunn (1992, 1993) concentrent principalement leurs recherches à mettre en lumière les relations entre les différentes composantes de leur modèle.

En 1986, le NASSP (National Association of Secondary School Principals) avec l'aide d'un groupe d'experts en matière de styles d'apprentissage, élabore un nouvel instrument dédié aux enseignants du secondaire, le *Learning Style Profile* (Keefe, 1987, 1988). Cet instrument est le fruit d'une réflexion amorcée par James Keefe en 1979 sur les composantes du style d'apprentissage suivie d'une recension exhaustive des écrits. L'instrument (Keefe et Monk, 1986) mesure 23 variables (donc comporte 23 échelles) regroupées en trois facteurs:

1. les habiletés cognitives (habileté analytique, habileté spatiale, habileté de discrimination, habileté de catégorisation, habileté de traitement séquentiel, habileté de mémorisation),
2. les réponses perceptives, (visuelle, auditive et émotive),
3. les préférences pour l'étude et l'enseignement (persévérance au travail, désir d'exprimer son opinion, préférence verbale-spatiale, préférence pour la manipulation, préférence pour travailler le matin, l'avant-midi, l'après-midi et le soir, préférences ayant trait au regroupement, à l'arrangement spatial, à la mobilité, au type d'environnement sonore, à la luminosité, à la température).

L'instrument exige de l'élève aussi bien des réponses à des items de performance qu'à des questions de perception de soi. Les résultats sont compilés sur une feuille présentant à l'enseignant le profil des scores de l'élève correspondant à son style d'apprentissage.

Tableau 6 - Cadre de référence: Modèles mixtes

Auteur(s)	Date	Instrument	Styles d'apprentissage / Profil d'apprentissage
Joseph Hill	1972	Cognitive Style Inventory	Profil déterminé à partir de 28 variables regroupées en trois grandes dimensions: 1. Orientations symboliques (20 variables) 2. Déterminants culturels (3 variables) 3. Modes d'inférence (5 variables)
Claude Lamontagne	1985	Profil d'apprentissage (LAM 3 ON et LAM 3 OP)	Profil déterminé à partir de 31 variables regroupées en trois grandes dimensions: 1. Encadrements de l'apprentissage (Déterminants culturels) (3 variables) 2. Décodage de l'information (Orientations symboliques) (24 variables) 3. Traitement de l'information (Modes d'inférence) (5 variables)
Rita Dunn Kenneth Dunn	1978	Learning Styles Inventory (pour enfants et adol.) Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) (pour adultes)	Profil établi à partir de 20 variables regroupées en cinq grandes dimensions: 1. Variables environnementales (4 variables) 2. Variables affectives (4 variables) 3. Variables sociologiques (5 variables) 4. Variables physiologiques (4 variables) 5. Variables psychologiques (3 variables)

NASSP (James Keefe)	1986	Learning Style Profile	Profil établi à partir de 23 variables regroupées selon trois facteurs: 1. Habiletés cognitives (6 variables) 2. Réponses perceptives (3 variables) 3. Préférences pour l'étude (14 variables)
------------------------	------	------------------------	--

Certes les modèles mentionnés ici n'épuisent pas la liste des modèles possibles. De fait, le nombre de modèles et d'instruments n'a pas cessé de croître et, dans une publication de 1990, **Curry** mentionne l'existence d'au moins une centaine d'instruments utilisés par des chercheurs et des éducateurs pour mesurer les diverses dimensions du style d'apprentissage. Bien que souvent critiquée, justement à cause de la diversité de ses définitions, la notion de style d'apprentissage demeure tout de même bien ancrée dans la base de connaissances des enseignants et des éducateurs comme concept pratique pour expliquer les différences individuelles et en tenir compte. Encore en 1997, la revue *Educational Leadership* consacrait son numéro de mars (Volume 54:6) aux styles d'apprentissage (1).

Conclusion

L'évolution de la notion de style d'apprentissage semble se caractériser par le développement en parallèle de plusieurs modèles de styles d'apprentissage, chacun partant d'un cadre de référence différent. Il y a certes un désir de synthèse dans l'instrument développé par le NASSP puisque certains des auteurs tels que les Dunn ont fait partie de l'équipe de conception de l'instrument. Le résultat, toutefois, est un nouvel instrument qui, en s'ajoutant à ceux déjà existants, vient complexifier encore davantage une situation déjà compliquée.

Par contre, certaines tendances semblent émerger et un désir d'organisation des concepts prend de plus en plus d'importance pour des chercheurs (**Curry, 1983; Grigorenko et Sternberg, 1995; Riding et Rayner, 1998**). Cette voie nous semble en effet très prometteuse pour assurer l'articulation future entre les résultats des recherches sur les styles d'apprentissage, sur l'apprentissage (par exemple, les stratégies d'apprentissage) et sur des notions connexes à l'apprentissage comme celles d'intelligence, de motivation et de personnalité.

Note

(1) Pour ceux et celles qui voudraient approfondir leurs connaissances sur les styles d'apprentissages, nous recommandons les textes synthèses suivants qui présentent plusieurs typologies de manière détaillée. Les voici par ordre chronologique: **Claxton et Ralston (1978), Keefe (1979), Kirby (1979), Guild et Garger (1985), Huff, Snider et Stephenson (1986), Schmeck (1988), Hashway et Duke (1992), Reiff (1992), Jonassen et Grabowski (1993), Riding et Rayner (1998)**. Malheureusement, il n'y a rien en français dans cette liste.

Bibliographie

Allport, Gordon (1937)
Personality : a psychological interpretation, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Allport, Gordon (1961)
Pattern and growth in personality, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barbe, Walter B., Swassing, Raymond H., Milone, Michael N. (1979)
Teaching through modality strengths : concepts and practices, Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.

- Barbe, Walter B., Swassing, Raymond H., Milone, Michael N. (1988)
Teaching through modality strengths : concepts and practices, (2^e ed.). Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Boisvenu, Paul, Viau, Rolland (1981)
Les styles d'apprentissage vus par Grasha et Reichman, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Performa.
- Bonham, L. Adrienne (1987)
Theoretical and practical differences and similarities among selected cognitive and learning styles of adults: an analysis of the literature, Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Casas, Eduardo (1990)
Les types psychologiques jungiens: manuel et guide pour l'Indicateur de types psychologiques Myers-Briggs, Edmonton, Al.: Psychometrics Canada.
- Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, Thériège, Mariette, LeBlanc, Raymond (2000)
 Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Claxton, Charles S., Ralston, Yvonne (1978)
Learning styles: their impact on teaching and administration, (AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 10), Washington: American Association for Higher Education.
- Curry, Lynn (Ed. 1983)
 An organization of learning style theory and constructs. Dans Lynn Curry (Ed.), *Learning style in continuing medical education*. Ottawa, Ontario: Council on Medical education, Canadian medical Association.
- Curry, Lynn (1990)
Learning styles in secondary schools: a review of instruments and implications for their use. Madison: National center of Effective secondary Schools & University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for education research.
- De la Garanderie, Antoine (1980)
Les profils pédagogiques: discerner les aptitudes scolaires, Paris: Centurion.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1978)
Teaching students through their individual learning styles : a practical approach, Reston, VA: Reston.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1992)
Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 3-6, Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1993)
Teaching Secondary Students through their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12, Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth, Price, Garry E. (1979)
 Identifying individual learning styles. Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles : diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 39-54.
- Entwistle, Noel (1981)
Styles of learning and teaching, New-York: Wiley
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Amyot, Élise (1997)
 Adaptation française du «Learning Styles Questionnaire» de Honey et Mumford. Dans *Mesure et évaluation en éducation*, Volume 19(3), pp. 95-118.
- Gardner, Riley W., Holzman, Philip S., Klein, George S., Linton, Harriet, Spence, Donald P. (1959)
 Cognitive control, a study of individual consistencies in cognitive behavior. In *Psychological Issues*, Volume 1(4).
- Gauthier, Lucie, Poulin, Norman (1985)
Savoir apprendre, Sherbrooke: Les éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Goldstein, Kurt, Scheerer, Martin (1941)
 Abstract and concrete behavior: an experimental study with special tests. In *Psychological Monograph*, Volume 53 (239), pp. 1-151.
- Goldstein, Kenneth M., Blackman, Sheldon (1978)
Cognitive style: five approaches and relevant research, New-York: Wiley.
- Grasha, Anthony F., Riechman, S.W. (1975)
Student learning styles questionnaire, Cincinnati, OH: University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- Gregorc, Anthony F. (1979)
 Learning / Teaching styles : their nature and effects. Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles : diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 19-26.
- Gregorc, Anthony F. (1982)
Gregorc style delineator, Maynard, MA: Gabriel Systems.

- Grigorenko, Elena L., Sternberg, Robert L. (1995)
Thinking styles. Dans Donald H. Sakloske & Moshe Zeidner (Dir.), *International handbook of personality and intelligence*, New-York: Plenum Press. pp. 205-229.
- Grigorenko, Elena L., Sternberg, Robert J. (1997)
Styles of thinking, abilities, and academic performance. In *Exceptional children*, Volume 63 (3), pp. 295-312.
- Guild, Patricia B., Garger, Stephen (1985)
Marching to different drummers, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hashway, Robert M., Duke, L. Irene (1992)
Cognitive styles: a primer to the literature, San Francisco: Edwin Mellen Press.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1986)
The manual of learning styles, Berkshire, England: Peter Honey.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1992)
The manual of learning styles, Berkshire, England: Peter Honey.
- Huff, Patricia, Snider, Ruth, Stephenson, Susan (1986)
Teaching & learning styles : celebrating differences, Toronto, Ontario: Ontario Secondary School teachers' Federation (OSSTF).
- Hunt, David E. (1971)
Matching models in education, Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, David E. (1979)
Learning style and student needs : an introduction to conceptual level. Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles : diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 27-38.
- Hunt, David E., Butler, L.F., Noy, J.E., Rosser, M.E. (1987)
Évaluation du niveau conceptuel par la méthode du paragraphe à compléter, Sillery: Presses de l'Université du Québec
- Huteau, Michel (1985)
Les conceptions cognitives de la personnalité, Paris: Presses Universitaires de France.
- Huteau, Michel (1987)
Style cognitif et personnalité - La dépendance-indépendance à l'égard du champ, Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Jonassen, David H., Grabowski, Barbara L. (1993)
Handbook of individual differences, learning, and instruction, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jung, Carl G. (1971)
Psychological types, Princeton, NJ: Princeton University Press (Édition originale: 1921).
- Kagan, Jerome, Kogan, Nathan (1970)
Individual variation in cognitive processes. Dans Paul H. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3^e ed., New-York: Wiley, pp. 1273-1365.
- Keefe, James W. (1979)
Learning style : an overview. Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles : diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 1-17.
- Keefe, James W. (1987)
Learning style theory and practice, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, James W. (1988)
Development of the NASSP Learning Style Profile. Dans J.W. Keefe (Ed.), *Profiling and utilizing learning style*, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, pp. 1-21.
- Keefe, James W., Monk, John S. (1986)
Learning Style Profile : examiner's manual, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kelly, George A. (1955)
The psychology of personal construct, New York: Norton.
- Kirby, John R., Moore, Phillip J., Schofield, Neville J. (1988)
Verbal and visual learning styles, New York: Academic Press.
- Kirby, Patricia (1979)
Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition (Information Series No. 195), Columbus, Ohio: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- Klein, George S. (1950)
Perception: an approach to personality, New York: Ronald.
- Kogan, Nathan, Saarni, Carolyn (1990)
Cognitive styles in children: some evolving trends. Dans O.N. Saracho (Ed.), *Cognitive style in early*

education, New-York: Gordon and Beach Science Publishers, pp. 3-31.

- Kolb, David A. (1974)
On Management and The Learning Process. In David A. Kolb, Irwin M. Rubin, James M. McIntyre (Ed), *Organizational psychology - A book of readings*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, pp. 27-42.
- Kolb, David A. (1976)
LSI - Learning Style Inventory: Technical Manual, Boston, Massachusetts: McBer.
- Kolb, David A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M. (1976)
Comportement organisationnel: une démarche expérientielle, Montréal: Guérin (voir le chapitre II: L'apprentissage et la résolution de problème)
- Kolb, David A. (1984)
Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, David A. (1985)
LSI - Learning Style Inventory: Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet, Boston, Massachusetts: McBer and Company. (Traduit en français: RSA - Répertoire des styles d'apprentissage: Auto-évaluation et fascicule d'interprétation).
- Lafontaine, Raymond, Lessoil, Béatrice (1984)
Êtes-vous auditif ou visuel?, Vervier, Belgique: Marabout.
- Lafontaine, Raymond, Lessoil, Béatrice (1989)
Êtes-vous auditif ou visuel?, Montréal, Québec: Québecor.
- Lamontagne, Claude (1985)
Le profil d'apprentissage, vue d'ensemble, Québec: IRPA.
- Lawrence, Gordon (1979)
People types and tiger stripes: a practical guide to learning styles, Gainesville, Florida: Center for Applications of Psychological Type.
- Little, David, Singleton, David (1990)
Cognitive style and learning approach. Dans Richard Duda, Philip Riley (Ed.), *Learning styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 11-19.
- Mamchur, Carolyn (1996)
A teacher's guide to cognitive type theory and learning style, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCarty, Bernice (1981)
The 4MAT System: teaching to learning styles with right/left mode techniques, Barrington, Ill.: Excel.
- McCarty, Bernice (1987)
The 4MAT System: teaching to learning styles with right/left mode techniques (2^e ed.), Barrington, Ill.: Excel.
- McCarty, Bernice (1997)
A tale of four learners: 4MAT's learning styles. In *Educational Leadership*, Volume 54 (6), pp. 46-51.
- Messick, Samuel (1976)
Personality consistencies in cognition and creativity. Dans Samuel Messick & Associates (Ed.), *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 4-22.
- Messick, Samuel (1984)
The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. In *Educational Psychologist*, Volume 19 (2), pp. 59-74.
- Messick, Samuel & Associates. (1976)
Individuality in learning, San Francisco: Jossey-Bass.
- Meunier-Tardif, Ghislaine (1979)
Le principe de Lafontaine, Montréal: Libre-Expression.
- Myers, Isabel, Briggs, Katherine (1962)
The Myers-Briggs Type Indicator, Princeton: Educational testing Services.
- Nunney, Derek N., Hill, Joseph E. (1972)
Personalized educational programs. In *Audio-Visual Instruction*, Volume 17 (2), pp. 10-15.
- Olry-Louis, Isabelle (1995a)
Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. Dans *L'Année Psychologique*, Volume 95, pp. 317-342.
- Olry-Louis, Isabelle (1995b)
L'évaluation des styles d'apprentissage : construction et validation d'une questionnaire contextualisé. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, Volume 24 (4), pp. 403-423.
- Pask, Gordon (1976)
Styles and Strategies of Learning. In *British Journal of Educational Psychology*, Volume 46, pp. 128-148.

- Provencher, Gérard (1981)
Enseignement et styles d'apprentissage. Dans *Vie pédagogique*, N° 15, pp. 4-8.
- Rancourt, Richard (1986a)
The validation of an inventory to access knowledge accessing modes. Conference presented at *International Seminar on Teacher Education*. University of Regina, Sask., june 1986.
- Rancourt, Richard (1986b)
Knowledge Accessing Mode Inventory, Cumberland Ontario: IMPACT.
- Reiff, Judith C. (1992)
Learning styles, Washington: National Education Association.
- Reinert, Harry (1976)
One picture is worth a thousand words? Not necessarily! In *The Modern Language Journal*, Volume 60, pp. 160-168.
- Renzulli, Joseph S., Smith, Linda H. (1978)
Learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques, Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.
- Richardson, Alan (1977)
Verbalizer-visualizer: a cognitive style dimension. In *Journal of Mental Imagery*, Volume 1, pp. 109-126.
- Riding, Richard, Buckle, Chris F. (1990)
The computer determination of learning styles as an aid to individualised computer-based training, Birmingham: Assessment Research Unit, Faculty of Education and Continuing Studies, University of Birmingham.
- Riding, Richard, Rayner, Stephen (1998)
Cognitive styles and learning strategies, London: David Fulton.
- Robert, Ivon (1985)
Le concept des auditifs et des visuels, et le questionnaire de détermination du profil neurosensoriel (Q.D.P. N.). Dans *Tirés à Part*, Volume 6, pp. 25-34.
- Royce, Joseph R., Mos, L.P. (1980)
Psycho-epistemological profile manual, Edmonton, Canada: University of Alberta Press.
- Royce, Joseph R., Powell, Arnold (1983)
Theory of personality and individual differences : factors, systems and processes, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Schmeck, Ronald R. (Ed.) (1988)
Learning Strategies and Learning Styles, New York: Plenum Press.
- Schmeck, Ronald R., Ribich, Fred, Ramanaiah, Nerella (1977)
Developement of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. In *Applied Psychological Measurement*, Volume 1 (3), pp. 413-431.
- Shipman, Stephanie L., Shipman, Virginia C. (1985)
Cognitive styles: some conceptual, methodological, and applied issues. In *Review of research in education*, Volume 12, pp. 229-291.
- Shipman, Stephanie L. (1990)
Limitations of applying cognitive style to early childhood education. Dans Olivia N. Saracho (Ed.), *Cognitive style in early education*, New-York: Gordon and Beach Science Publishers, pp. 33-42.
- Silver, Harvey F., Hanson, J. Robert (1980)
The TLC Learning Preference Inventory user's manual, Moorestown, NJ: Hanson Silver & Associates.
- Silver, Harvey F., Hanson, J. Robert (1982)
Learning styles and strategies, Moorestown, NJ: Hanson Silver & Associates.
- Sternberg, Robert (1988)
Mental self-government : a theory of intellectual styles and their development. In *Human development*, Volume 31 (4), pp. 197-224.
- Vernon, Philip E. (1973)
Multivariate approaches to the study of cognitive styles. Dans Joseph R. Royce (Ed.) *Multivariate analysis and psychological theory*. New-York: Academic Press, pp. 125-148.
- Wapner, Seymour (1976)
Process and context in the conception of cognitive style. Dans Samuel Messick & Associates (Ed.), *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 73-78.
- Witkin, Herman A. (1954)
Personality through perception, New York: Harper.
- Witkin, Herman A. (1976)
Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. Dans S. Messick & Associates (Ed.), *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 38-72.

Witkin, Herman A. *et al.* (1978)

Les styles cognitifs «dépendant à l'égard du champ» et «indépendant à l'égard du champ» et leurs implications éducatives. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, Volume 7 (4), pp. 299-349.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 2000.

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Le style d'apprentissage: une perspective historique

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Mariette Théberge - Université d'Ottawa
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie
Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000
Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Le présent article a pour objectifs de présenter un bref historique de la notion de style d'apprentissage et de tracer un bilan critique des conceptions utilisées au cours des trois dernières décennies afin de donner à ce concept des assises théoriques plus contemporaines. Parmi les nombreux facteurs qui ont contribué à l'émergence enthousiaste de la notion de style d'apprentissage au cours des années soixante-dix, deux retiennent particulièrement l'attention: la recherche sur les styles cognitifs et la volonté des éducateurs de respecter les différences individuelles de leurs élèves.

RETOUR

ABSTRACT

By way of a brief historical overview, the concept of learning style is described, and a critical assessment is made of the models created over the last three decades to provide that concept with a more contemporary theoretical base. Two of the many factors that have contributed to the enthusiastic development of the concept of learning style in the 1960s receive particular attention here: research on cognitive styles, and the desire of educators to respect individual differences among their students.

RETOUR

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo la presentación de una breve historia de la noción de estilo de aprendizaje y el esbozo de una apreciación crítica de las concepciones utilizadas durante las tres últimas décadas con el propósito de proporcionar bases teóricas más contemporáneas a dicho concepto. Entre los numerosos factores que han contribuido al vigoroso resurgimiento de la noción de aprendizaje durante los años setenta, dos retienen particularmente la atención: la investigación sobre los estilos cognitivos y la voluntad de los educadores de respetar las diferencias individuales de los alumnos.

RETOUR

La construction du style d'apprentissage

Jacques CHEVRIER (1), Université du Québec à Hull
Gilles FORTIN, Université St-Paul
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Apprendre dans deux situations différentes
 - Apprendre à utiliser un logiciel: deux exemples de cas
 - Apprendre dans la réalisation d'un travail en équipe: deux exemples de cas
- Réflexion sur les différences individuelles observées
 - Situation d'apprentissage n°1: Apprendre un logiciel
 - Situation d'apprentissage n°2: Apprendre en équipe
 - Liens entre les deux situations d'apprentissage
- La dimension personnelle du style d'apprentissage
 - La situation d'apprentissage
 - La nature du style d'apprentissage
 - La stabilité du style d'apprentissage
- La dimension sociale du style d'apprentissage
 - Le soi social dans une double tension irréductible
 - Le style d'apprentissage comme processus de construction sociale
- Conclusion
- Notes
- Bibliographie

Résumé

L'objectif de ce texte est de présenter une conception du style d'apprentissage plus en accord avec les connaissances issues de l'approche constructiviste de l'apprentissage. C'est à partir du discours de deux apprenants dans deux situations d'apprentissage distinctes que nous illustrons comment le concept de style d'apprentissage, constitué de préférences et de règles de fonctionnement, est relié à des croyances. Ainsi, les actions en situation d'apprentissage s'enracinent dans ces représentations de soi comme apprenant et dans ces représentations de la tâche à accomplir. La réflexion qui s'ensuit permet d'approfondir les dimensions personnelle et sociale du style d'apprentissage. Il en ressort que le style d'apprentissage n'est pas seulement une série d'opinions que l'individu entretient à son égard, mais une série d'énoncés opératifs définitoires de soi-même en situation d'apprentissage.

Abstract

THE CONSTRUCTION OF LEARNING STYLES

This text sets out a concept of learning styles that is more in harmony with the knowledge gained through the constructivist learning approach. The discourse of two learners in two separate learning situations are presented here to show how the concept of learning style, made up of choices and rules of functioning, is related to beliefs. Actions in learning situations are thus seen to be rooted in the self-representations of learners and in their representations of the task to accomplish. The reflection that follows offers a more in-depth study of the social and personal dimensions of learning styles. It is seen that learning styles are not only a series of choices by individual learners, but also a series of constructs which define self and self-functioning in the learning situation.

Resumen

La construcción del estilo de aprendizaje

Este documento tiene como objetivo la presentación de una concepción del estilo de aprendizaje más concordante con los conocimientos generados por el enfoque constructivista del aprendizaje. A partir del discurso de dos aprendices en dos situaciones de aprendizaje, ilustraremos de qué manera el concepto de estilo de aprendizaje, constituido por preferencias y por reglas de funcionamiento, está ligado a las creencias. Así pues, las acciones en situación de aprendizaje se arraigan en las representaciones de sí mismo en tanto que aprendiz y en las representaciones de la tarea encomendada. La reflexión que resulta permite profundizar las dimensiones personales y sociales del estilo de aprendizaje. Se concluye que el estilo de aprendizaje no es solamente una serie de opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo, sino una serie de enunciados operativos definitorios de sí mismo en situación de aprendizaje.

Introduction

Même si la question du style d'apprentissage a retenu l'attention de nombreux chercheurs au cours des dernières décennies, ce concept est loin d'être clairement défini (Chevrier, Fortin, LeBlanc et Théberge, 2000). D'une part, il est décrit en tant que structure comme un ensemble de conduites/stratégies d'apprentissage privilégiées (organiser ou non les informations) ainsi que de manières de les mettre en oeuvre (centré sur les personnes ou sur la tâche) qui caractérisent la personne dans une situation d'apprentissage. Il est alors généralement présenté sous formes diverses de dimensions bipolaires qui donnent un aperçu de la façon d'apprendre de la personne. D'autre part, il peut être aussi conçu en tant que processus comme un mode de fonctionnement privilégié qui évoque la flexibilité, l'adaptation et la possibilité de changement. Tout en tenant compte de la première manière de concevoir, c'est cette deuxième conception que nous élaborons dans cet article en faisant ressortir non seulement la nécessité d'une prise de conscience métacognitive chez l'apprenant, mais aussi celle de s'approprier des conduites qui relèvent d'autres styles d'apprentissage pour exercer une possibilité de changement (Kolb, 1984; Honey et Mumford, 1992).

C'est en ce sens que l'objectif du présent article est de présenter une conception du style d'apprentissage plus en accord avec les connaissances nouvelles issues de l'approche constructiviste de l'apprentissage. C'est à partir du discours de deux apprenants que nous illustrons, en quatre parties dans cet article, cette conception. Dans la première partie, nous laissons la parole à ces deux apprenants pour décrire leur manière d'apprendre dans deux situations d'apprentissage différentes. Dans la deuxième partie, nous poursuivons

une réflexion sur les différences individuelles observées. Dans les troisième et quatrième parties, nous approfondissons respectivement le sens des dimensions personnelles et sociales du style d'apprentissage. C'est ainsi que s'articule une réflexion qui interpelle sporadiquement le lecteur par rapport à une connaissance approfondie de la signification de ce concept de style d'apprentissage.

Apprendre dans deux situations différentes

Afin d'approfondir la problématique du style d'apprentissage, nous nous sommes d'abord demandé comment nous apprenons dans les deux situations différentes suivantes: l'apprentissage d'un nouveau logiciel et l'apprentissage dans la réalisation d'un travail en équipe. Pour alimenter notre réflexion, chacun d'entre nous a précisé, en ses propres termes, ses actions et la manière de les réaliser. À partir des échanges que ce questionnement a suscités, nous avons choisi deux cas qui illustrent des différences dans l'apprentissage et qui permettent d'approfondir la signification du concept de style d'apprentissage. Dans cette première partie, nous décrivons ces exemples en traitant, tout d'abord, de la situation d'apprentissage d'un nouveau logiciel, puis, de la situation de l'apprentissage dans la réalisation d'un travail en équipe.

Il va sans dire que ces deux situations sont distinctes et c'est pourquoi nous les avons choisies. La tâche révoquée à l'apprentissage d'un logiciel peut se réaliser seul ou avec l'aide de personnes ressources. Elle peut donc faire moins appel à des interactions interpersonnelles tandis que celle du travail en équipe ne peut en faire abstraction. L'apprentissage d'un logiciel reflète également une situation d'apprentissage délimitée. Le logiciel étant ce qu'il est, il s'agit d'en comprendre le fonctionnement et de devenir habileté à l'utiliser. Par ailleurs, les balises qui régissent un travail en équipe restent ouvertes, ce travail permettant de remettre constamment en question les limites de l'apprentissage qui s'y réalise. Le produit final s'y construit aussi au fur et à mesure en interaction.

Pour présenter les exemples de cas, nous utilisons une description et un tableau synthèse. Ces deux formes sont celles qui nous ont servi à préciser nos façons d'apprendre. Elles reflètent en soi des manières différentes de répondre à une question et c'est pourquoi nous en gardons la teneur dans les exemples choisis.

Nous invitons aussi le lecteur à participer à ce questionnement avant même de lire les exemples suivants en prenant le temps de répondre aux questions suivantes : Comment apprenez-vous un nouveau logiciel? Comment apprenez-vous dans la réalisation d'un travail en équipe? Quelles sont vos actions et votre manière de les réaliser? Quel est votre processus de choix de stratégies pour les réaliser? Une fois que vous aurez répondu à ces questions, vous serez à même de comparer vos réponses avec celles des deux exemples que nous citons et de faire votre propre analyse de la signification de ces réponses par rapport au concept de style d'apprentissage.

Apprendre à utiliser un logiciel: deux exemples de cas

L'apprenant A fait part de la représentation qu'il a de cette tâche d'apprentissage d'un nouveau logiciel en ces termes :

A priori, l'apprentissage d'un nouveau logiciel ne m'intéresse pas particulièrement. Il faut donc que cet apprentissage corresponde à une nécessité et que le logiciel que je vais apprendre s'avère très utile dans l'accomplissement de mon travail. Il faut aussi que ce logiciel soit disponible et me soit chaudement recommandé par d'autres personnes. Même si je passe beaucoup de temps à chaque jour à travailler à l'ordinateur, un logiciel demeure pour moi de la matière, utile à des fins précises, mais qui ne représente pas d'attraits exaltants.

Il poursuit son discours en donnant l'aperçu suivant de la représentation qu'il a de lui-même comme apprenant :

Je dois admettre que je me donne peu de temps d'apprentissage et que je me sens souvent stressé dans la réalisation de ce genre de tâche. J'ai aussi peu confiance d'apprendre seul, c'est pourquoi je choisis de fonctionner par tutorat, parce que je considère que c'est de cette façon que je réalise le plus efficacement et rapidement cet apprentissage. Je me sens aussi peu habileté à comprendre les termes techniques du guide de l'utilisateur et, même si je le lis à plus d'une reprise, ces termes me semblent toujours abstraits jusqu'au moment où je vois comment une autre personne les utilise.

J'aime apprendre par tutorat avec une personne que j'ai choisie. J'aime aussi que l'apprentissage se fasse rapidement, que nous précisions exactement les étapes à réaliser et que je sache où je me situe dans cet apprentissage. J'aime traiter des problèmes techniques qui se présentent au fur et à mesure et que cette personne ressource soit une aide tangible dans la résolution de ces problèmes.

Puis, il spécifie ses actions et sa manière de les réaliser :

L'apprentissage d'un nouveau logiciel débute lorsque je commence à m'informer auprès d'utilisateurs pour en connaître les avantages et les limites. Je consulte aussi de la documentation pour évaluer son utilité dans la réalisation de mon travail. Une fois que j'ai décidé de l'apprendre, je passe à l'action, c'est-à-dire que je me le procure tout en identifiant les personnes ressources qui peuvent m'aider à en faire l'apprentissage. Je structure un temps et un lieu d'apprentissage pour avoir recours à leurs services. Cela peut se passer en une ou plusieurs séances de travail, et, selon le cas, je retourne auprès de ces personnes ressources pour solutionner les problèmes qui surviennent. Je lis aussi l'information qui accompagne le logiciel et prépare des questions pour en saisir rapidement le fonctionnement.

Il spécifie également son processus de choix de stratégies de la manière suivante :

Je crée mon propre contexte d'apprentissage où j'ai recours à une ou des personnes ressources qui connaissent le logiciel et qui peuvent m'aider. C'est un peu comme pour la conduite automobile, j'explore sous supervision tout en apprenant à connaître les principes de base du logiciel.

C'est sous forme du tableau synthèse suivant que l'apprenant B nous présente sa façon d'apprendre l'utilisation d'un nouveau logiciel :

Situation d'apprentissage	
■ Objectif : Apprendre un logiciel ■ Contexte physique : ordinateur, logiciel, manuel ■ Contexte social : seul	
Mes actions	La manière de réaliser mes actions
○ Je survole le manuel en entier pour me familiariser avec les différentes fonctions et commencer à en dégager la logique. ○ J'applique les fonctions dans des cas particuliers qui me concernent. ○ Je réalise les différentes étapes de l'apprentissage expérientiel d'une manière assez systématique : exploration, observation, étude des principes, vérification de la validité de ces principes. ○ Je réussis habituellement très bien et j'ai l'impression de comprendre la logique du logiciel.	○ Je travaille seul avec un manuel. ○ Je reviens souvent sur les informations. ○ Je suis très concentré. ○ Je suis très systématique. ○ Je suis très attentif aux effets et conséquences de mes actions. ○ Je fais confiance aux experts. ○ Je fais une lecture exhaustive du manuel pour un objet d'apprentissage visé.
Ma représentation de la tâche	Ma représentation de moi comme apprenant dans cette situation

▫ Maîtriser l'utilisation d'un logiciel de manière à pouvoir l'utiliser pour mes besoins : connaître les fonctions et comprendre sa structure. ▫ Découverte d'un monde : le logiciel est un système avec sa logique que je dois découvrir. ▫ C'est une situation d'apprentissage expérientiel.	▫ Je me vois comme un apprenant qui a des possibilités et les outils pour pouvoir apprendre. ▫ J'ai parfaite confiance en moi. ▫ Je suis surpris quand j'arrive difficilement à maîtriser un contenu. ▫ J'aime apprendre seul avec le logiciel. ▫ J'aime apprendre à mon rythme pour pouvoir tester mes hypothèses. ▫ J'ai des exigences (préférences?) assez marquées sur la validation de mon savoir. ▫ J'aime l'aspect application dans une situation nouvelle. Cela me donne une impression de création et de découverte (en tout cas de non-reproduction). ▫ Mon répertoire de conduites d'apprentissage devient de plus en plus conscient et contrôle.
--	--

Mon processus de choix de stratégies
▫ Vient spontanément ▫ Me donner une vision globale claire de ce que je dois faire. ▫ Choisir un manuel de référence exhaustif.

Ces deux exemples permettent de remarquer que la façon d'apprendre de ces deux personnes se différencie même si la mise en situation est en partant la même. Si l'une ressent un malaise dans l'une des tâches, l'autre fait preuve d'aisance et l'exprime autant dans la façon dont il traduit la représentation de lui-même comme apprenant que dans les actions qu'il pose. Dans la présentation qui suit, nous verrons s'il en va de même dans la situation d'apprentissage relative à un travail en équipe.

Apprendre dans la réalisation d'un travail en équipe: deux exemples de cas

Comme l'exprime l'apprenant A, la représentation qu'il a de la situation d'apprentissage de la réalisation d'un travail en équipe est tout à fait différente de celle qu'il avait de l'utilisation d'un logiciel :

Je perçois la réalisation d'un travail en équipe très différemment de l'utilisation d'un nouveau logiciel et c'est comme si je suspends le temps pour la réaliser. Un travail en équipe est la possibilité d'entrer en contact avec d'autres personnes, de comprendre leur vision du monde et d'apprendre à approfondir la mienne en la confrontant. Pour moi, les relations entre les personnes qui forment une équipe sont très importantes. Cela ne donne rien d'en arriver à un état de frustration. Il faut laisser le temps aux idées d'émerger et de «se construire» collectivement.

C'est dans cette perspective qu'il traduit la représentation qu'il a de lui-même comme apprenant :

Je me sens très à l'aise dans la réalisation de cette tâche. Je sais que je peux être efficace parce que je peux définir mes propres objectifs et les réviser au fur et à mesure qu'évolue l'apprentissage. Une fois que la relation avec les autres personnes est établie et que je me sens en confiance, je suis comme un poisson dans l'eau et, même lorsque le courant est fort, je sais que je peux manoeuvrer.

J'apprécie le questionnement qui émerge dans un travail en équipe, cela pique ma curiosité. J'apprécie l'inconfort que peut susciter ne pas avoir de réponses immédiates dans ce type de travail. J'ai cependant besoin sporadiquement de tracer le parcours que nous accomplissons pour comprendre où nous en sommes et où nous nous dirigeons. Je préfère travailler avec des personnes avec qui je me sens à l'aise de m'exprimer spontanément et qui partagent équitablement le travail à accomplir.

Il spécifie dans le même ordre d'idées ses actions et la manière de les réaliser :

Je prends le temps d'écouter les autres. Je fais part de mes idées. J'explore aussi mentalement les idées des autres, en me demandant si elles ont du sens pour moi. J'essaie de comprendre ce qui justifie ces idées et d'imaginer comment elles peuvent être utiles à la réalisation du travail que nous réalisons. Je pose des questions lorsque je ne comprends pas. Je clarifie la tâche à réaliser en spécifiant les différentes étapes de réalisation. Si les discussions que nous avons sont riches en soi, j'ai confiance que leur contenu se manifestera dans la réalisation du travail.

Il donne également un aperçu de son processus de choix de stratégies dans la réalisation de cette tâche :

Je prends en considération les différentes interventions des personnes pour faire une synthèse de l'atmosphère de travail de l'équipe ainsi que des besoins par rapport aux orientations à se donner. Je vérifie auprès de personnes pour m'assurer que ma lecture des faits, gestes et paroles s'avère exacte. J'incite par mes actions à mener le travail à terme.

L'apprentissage dans la réalisation d'un travail en équipe est aussi interprété différemment d'une situation qui a trait à l'utilisation d'un logiciel par l'apprenant B :

Situation d'apprentissage	
■ Objectif : Clarifier la signification de la notion de style d'apprentissage ■ Contexte physique : salle de réunion, bureaux, documents ■ Contexte social : avec quatre chercheurs et aussi seul	
Mes actions	La manière de réaliser mes actions
▫ Je n'ai pas l'impression de contribuer beaucoup. ▫ Je ne me sens pas en contrôle de la situation. ▫ J'ai de la difficulté à identifier les conclusions à cause du contexte social et des informations non systématiques. ▫ Je sens que je dois continuer par moi-même pour clarifier et organiser les concepts.	▫ J'interviens beaucoup. ▫ J'insiste pour faire l'examen de tous les aspects de la question, d'être exhaustif. ▫ Il est important pour moi d'examiner divers points de vue. ▫ Je ressens la nécessité d'organiser les informations le plus rapidement possible. ▫ Je suis centré sur la tâche, peu sur les personnes. Si je me centre sur les gens, je perds intérêt à la tâche. ▫ Je suis anxieux devant le manque de temps.
Ma représentation de la tâche	Ma représentation de moi comme apprenant

- o Trouver une nouvelle façon heuristique plus valable de concevoir les styles d'apprentissage. - o Le groupe est là pour créer du nouveau. - o Les autres sont des partenaires dans une aventure. - o Les autres peuvent être pour moi des sources d'informations nouvelles. - o C'est une situation dont le processus m'est inconnu.	- o J'ai peu confiance en moi et je ne me vois pas comme pouvant contribuer beaucoup au groupe. - o Je crois que je peux apprendre difficilement dans un groupe. - o J'aime les échanges dans la mesure où il y a du nouveau. Il faut qu'il y ait du nouveau sinon j'ai un sentiment d'inutilité et j'ai l'impression de perdre mon temps. - o J'appréhende les discussions parce que j'ai peu de temps pour réfléchir et ça ne respecte pas nécessairement mon rythme. J'ai « peur » d'imposer mon rythme aux autres. - o J'ai une vision très partielle de ce que je dois faire dans cette tâche. - o Mon répertoire de conduites est très peu conscient et je me sens peu en contrôle dans cette situation d'apprentissage.
Mon processus de choix de stratégies	
- o Choix pas clair, vient difficilement. - o Je dois réfléchir beaucoup. - o Je dois apporter du nouveau.	

Comme nous pouvons l'observer à la lecture de ces deux exemples, la façon d'apprendre dans la réalisation d'un travail en équipe se différencie selon ces deux apprenants. D'une part, chacun se distingue dans la représentation qu'il a de lui-même comme apprenant. D'autre part, la représentation que chacun a de la tâche se reflète dans les actions réalisées ainsi que dans le processus de choix de stratégies. Dans la deuxième partie de cet article, nous reprenons chacun de ces exemples afin d'analyser ces différences individuelles dans l'apprentissage.

Si le lecteur a répondu à notre invitation et a décrit sa façon d'apprendre dans chacune des situations auxquelles nous faisons référence, il lui est possible maintenant de faire une comparaison entre ses réponses et celles des deux apprenants cités en se demandant, par exemple : Quelles ressemblances et différences y a-t-il entre votre façon d'apprendre et celle de chacun de ces apprenant lorsqu'il s'agit de l'utilisation d'un nouveau logiciel? Quelles ressemblances et différences y a-t-il entre votre façon d'apprendre et celle de chacun de ces apprenants lorsqu'il s'agit de la réalisation d'un travail en équipe? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans les actions que vous posez et la manière de les réaliser? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans la représentation que vous avez de vous-même et celles de ces apprenants? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans la représentation que vous avez de ces tâches? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans les stratégies choisies? Avant même de faire la lecture de la partie suivante, il serait même opportun de vous demander à partir de l'analyse de vos réponses comment vous expliquez l'existence de ces différences individuelles.

Réflexion sur les différences individuelles observées

L'examen des deux situations d'apprentissage révèle des différences importantes entre les appre-nants dans leur façon d'apprendre. Dans cette deuxième partie, nous allons analyser les deux situations afin de pouvoir rendre compte de ces différences individuelles.

Situation d'apprentissage n°1: Apprendre un logiciel

L'apprenant A :

L'apprenant A est de prime abord réticent à apprendre le logiciel («A priori, l'apprentissage d'un nouveau logiciel ne m'intéresse pas particulièrement»). S'il décide d'aller de l'avant et d'oser apprendre le logiciel, c'est qu'il a été convaincu par des collègues qui en ont fait valoir l'utilité. Il faut qu'il soit contraint en quelque sorte d'utiliser le logiciel pour vouloir l'apprendre («Il faut donc que cet apprentissage corresponde à une nécessité»); les avantages doivent être tels qu'il n'a d'autre choix que de s'y intéresser («[Il faut] que le logiciel que je vais apprendre s'avère très utile dans l'accomplissement de mon travail»). S'il pouvait s'en passer, il le ferait. Cet apprentissage l'angoisse et mobilise beaucoup de ses énergies. Il n'est que peu intéressé à apprendre. Son manque de compétence technique conjuguée à une absence d'intérêt pour ce domaine sont les facteurs expliquant cette hésitation à vouloir plonger dans l'apprentissage. Il doit faire vite et bien, ce qui ne favorise pas toujours en soi l'acquisition de compétence technique. Ce qui importe dans sa façon d'apprendre, c'est d'être efficace. Il n'y a pas pour lui d'intérêt à saisir et à maîtriser les différentes fonctions du logiciel. L'apprentissage répond à un besoin immédiat et doit conduire à un gain tangible. La stratégie qu'il adopte est la recherche d'information (lecture du manuel du logiciel) et le tutorat, qui lui semblent les meilleurs moyens de se sentir efficace et d'éviter de perdre du temps. Sa hantise d'assimiler le logiciel rapidement est liée à son souci évident d'efficacité. Cet apprenant semble très pratique. Ce qui l'intéresse, ce n'est pas tant de comprendre l'architecture du logiciel que son application concrète en vue de répondre à des besoins spécifiques d'efficacité.

L'apprenant B :

Contrairement à l'apprenant A, l'apprenant B n'éprouve aucune réticence à apprendre un nouveau logiciel dans la mesure où celui-ci puisse répondre à ses besoins. Il est personnel et confiant de mener à terme cette opération. Sa stratégie pour y arriver est de se donner une vision globale du logiciel et de choisir un manuel exhaustif de référence. La démarche qu'il emprunte est systématique; il procède étape par étape sans rien laisser au hasard.

Au départ, il y a donc chez cet apprenant une ouverture à apprendre qui se concrétise dans le désir de se familiariser avec les différentes fonctions du logiciel et d'en découvrir la logique. L'apprenant B est incité par des motifs intrinsèques à apprendre le nouveau logiciel alors que l'apprenant A l'est davantage par des motifs extrinsèques. Dans son exploration, il tente d'analyser l'architecture du logiciel, d'approfondir les principes qui guident son utilisation et de vérifier la validité de ces principes. Cette activité est pour lui source de satisfaction puisqu'elle le confirme dans ses habiletés. Cet apprenant valorise la logique, la cohérence, l'ordre, et aime maîtriser une situation, ce à quoi le logiciel se prête bien. Il éprouve le besoin de bien réfléchir pour rendre compte adéquatement de ses apprentissages et pour en saisir le sens. Il apprécie le logiciel selon ces critères.

Situation d'apprentissage n°2 : Apprendre en équipe

L'apprenant A :

Contrairement à la situation précédente où il doutait de ses moyens, l'apprenant A, cette fois, se sent compétent pour le travail en équipe. Il sait qu'il peut être «efficace», qu'il peut «manoeuvrer». Le stress de la première situation s'est estompé pour faire place à un sentiment de confort («je me sens très à l'aise...»). Intéressé par les gens, il trouve le temps moins contraignant («il faut laisser le temps aux idées d'émerger... »). Fort de cette compétence ou de cette croyance, il se sent libre d'écouter les autres et de faire part de ses idées : il peut donc se mouvoir librement. Bref, il manifeste ici une réelle ouverture à apprendre. Sa motivation est intrinsèque : l'intérêt est là pour apprendre en équipe.

L'apprenant A dispose ici d'un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage, fruit possiblement de son sentiment de compétence pour ce type de tâche : il observe le fonctionnement de l'équipe; il cherche à promouvoir une atmosphère de travail et à organiser le fonctionnement de l'équipe; il laisse émerger ses idées. Dans sa façon d'apprendre, il se montre à nouveau très pratique, ayant les deux pieds sur terre. Son intérêt est tourné vers la mise en application des idées («J'essaie... d'imaginer comment elles [idées] peuvent être utiles à la réalisation du travail... »). Très concret, il poursuit des objectifs précis et se concentre sur leur atteinte («Je clarifie la tâche à réaliser en spécifiant les différentes étapes de réalisation»; «J'incite par mes actions à mener le travail à terme»; «J'ai cependant besoin sporadiquement de tracer le parcours que nous accomplissons... »). Se sentant plus en mesure de réaliser efficacement cette tâche, il réfléchit davantage et se précipite moins vers les résultats («J'essaie de comprendre ce qui justifie ces idées... »; «J'explore aussi mentalement les idées des autres... »).

L'apprenant B :

La situation d'apprentissage en équipe se révèle menaçante pour l'apprenant B. Il n'éprouve pas ici le sentiment de compétence qui l'habitait lors de la première situation. Au contraire, il se sent peu confiant en lui-même et peu apte à contrôler la situation, ce que viennent renforcer ses croyances personnelles («Je crois que je peux apprendre difficilement d'un groupe»; «... je ne me vois pas comme pouvant contribuer beaucoup au groupe»). L'intérêt à apprendre est peu présent. Il est confronté à un dilemme qu'il ne sait comment résoudre : d'une part, la pensée de ne pas contribuer beaucoup au groupe lui déplaît; d'autre part, trop intervenir et imposer son rythme ne lui sied guère. Il ne sait

trop comment s'ajuster au groupe, comment doser ses interventions; bref, il ne sait quelle place il doit occuper. La situation de travail en équipe fait donc émerger des croyances et des sentiments qui peuvent nuire à l'apprentissage.

Sa façon de procéder pour apprendre ressemble étroitement à celle qu'il adoptait lors de la première situation. Il s'efforce d'être logique et systématique, d'examiner à fond les divers aspects d'une question et d'organiser les informations dans un tout cohérent («[Il est] important pour moi d'examiner divers points de vue»; «J'insiste sur l'examen de tous les aspects de la question»; «Je ressens la nécessité d'organiser les informations le plus rapidement possible»). La grande différence réside dans les pressions et les exigences auxquelles il semble soumis pour effectuer ce travail d'intégration («je ressens la nécessité d'organiser les informations le plus rapidement possible»; «je suis anxieux devant le manque de temps»). Sa stratégie d'apprentissage se résume à réfléchir beaucoup et à apporter du nouveau.

Liens entre les deux situations d'apprentissage

Après avoir effectué cette première analyse, nous avons voulu en savoir davantage sur ce que ces tâches symbolisent pour chacun des apprenants. Nous les avons donc interrogés à ce sujet, et voici en résumé les propos que nous avons recueillis. L'apprenant A (voir Figure I) se représente le logiciel comme de la matière inerte sans intérêt alors que le groupe renvoie à des personnes vivantes et à des possibilités. Pour l'apprenant B (voir Figure II), le logiciel est un micro-monde qui a sa logique; le groupe, par contre, est sans logique, peu propice à l'apprentissage. Sa seule fonction est de réaliser une tâche.

Si nous faisons la synthèse de ces deux situations d'apprentissage, il semble qu'on puisse identifier trois facteurs qui rendent compte des différences observées :

- 1. les croyances des apprenants relatives à la tâche;
- 2. les préférences et les règles qui régissent leur fonctionnement en situation d'apprentissage;
- 3. les actions ou stratégies mises de l'avant en vue d'apprendre.

Les Figures I et II illustrent ces facteurs. Selon ce que représente chacune des tâches, tantôt cette permission d'apprendre est là, tantôt elle semble faire défaut et créer des difficultés, du stress. L'apprenant A préfère apprendre avec d'autres personnes. Il se sent efficace s'il se donne des objectifs. L'apprenant B, quant à lui, préfère apprendre seul. Procéder de manière logique et systématique est sa façon de réaliser un apprentissage. Quant aux stratégies d'apprentissage, elles varient en fonction des situations. Par exemple : l'apprenant A adopte la recherche d'information et le tutorat comme stratégie pour apprendre le logiciel. Dans le travail en équipe, sa stratégie consiste à observer le fonctionnement du groupe, à promouvoir une atmosphère de travail, à organiser le fonctionnement et à laisser émerger ses idées (voir Figure I).

L'entretien qui a suivi le retour sur les apprentissages a aussi mis en lumière la tendance des apprenants à s'identifier à leur style d'apprentissage. Prenant conscience des régularités de leur comportement, les apprenants en viennent à se caractériser par ces aspects répétitifs. Ils semblent avoir le sentiment d'exprimer ce qu'ils sont (une partie de leur identité) en témoignant de ces caractéristiques. C'est ainsi que choisir et surtout privilégier telle conduite ou telle manière d'opérer dans une situation d'apprentissage ne manifeste pas seulement une décision stratégique mais semble aussi constituer l'expression de leur identité. Les apprenants semblent dire: «Ça c'est bien moi quand je choisis d'agir ainsi». Même s'ils peuvent choisir d'autres conduites ou stratégies d'apprentissage, ils n'éprouvent pas à l'égard de ces conduites le même sentiment d'expression d'eux-mêmes. Découvrant un élément de leur conduite qui les caractérise et auquel ils s'identifient, ils deviennent ainsi conscients de ce qu'ils appellent «leur» style d'apprentissage. Le style d'apprentissage apparaît donc en lien direct avec le concept-de-soi de l'apprenant et avec son identité personnelle. Il se différencie peu à ce titre d'un trait de personnalité. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de trouver de fortes relations entre certains styles d'apprentissage et certaines dimensions de personnalité (Furnham, 1992, 1995).

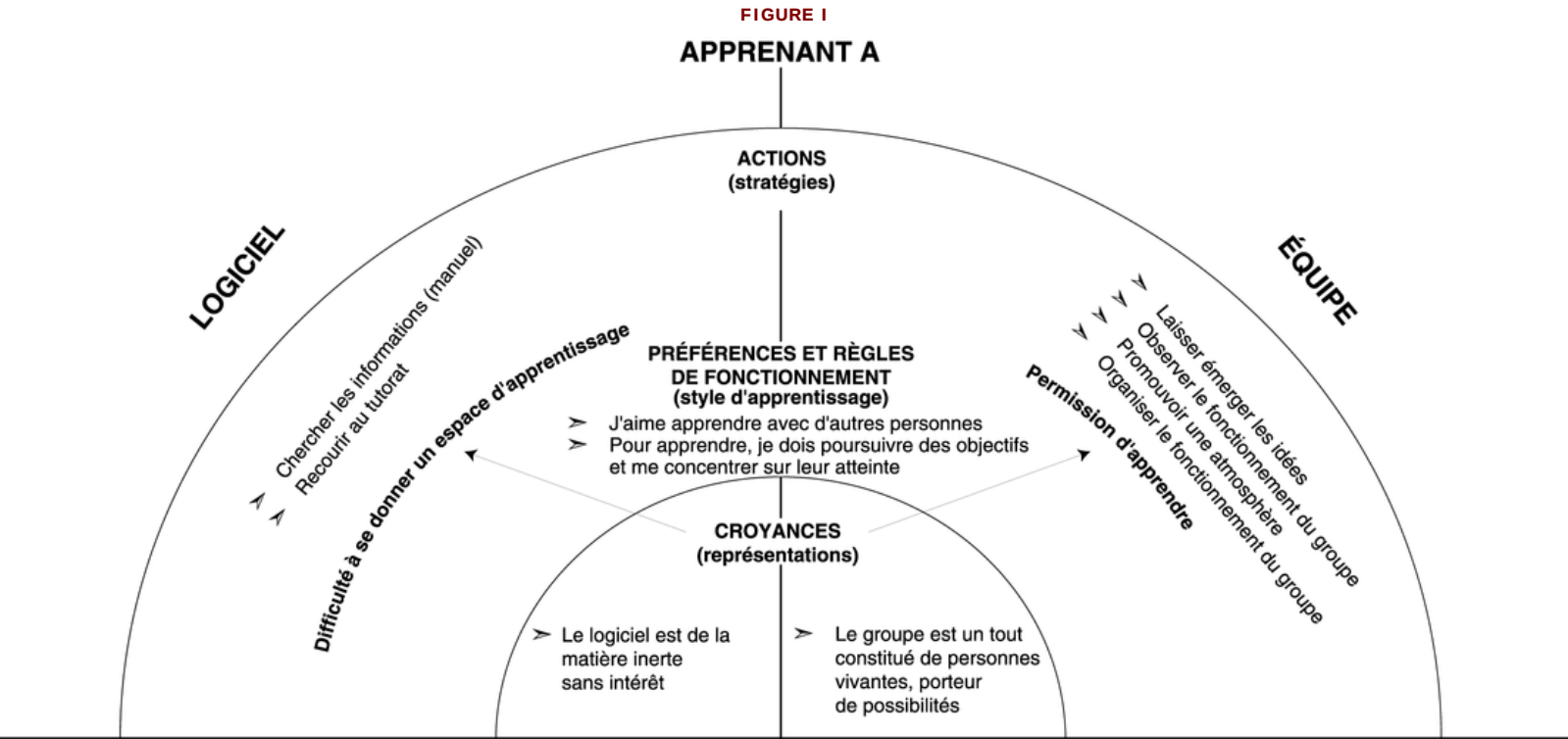


Figure I: Composantes du processus d'apprentissage de l'apprenant A relatives à chacune des deux situations d'apprentissage (apprendre un logiciel, apprendre en équipe)

FIGURE II

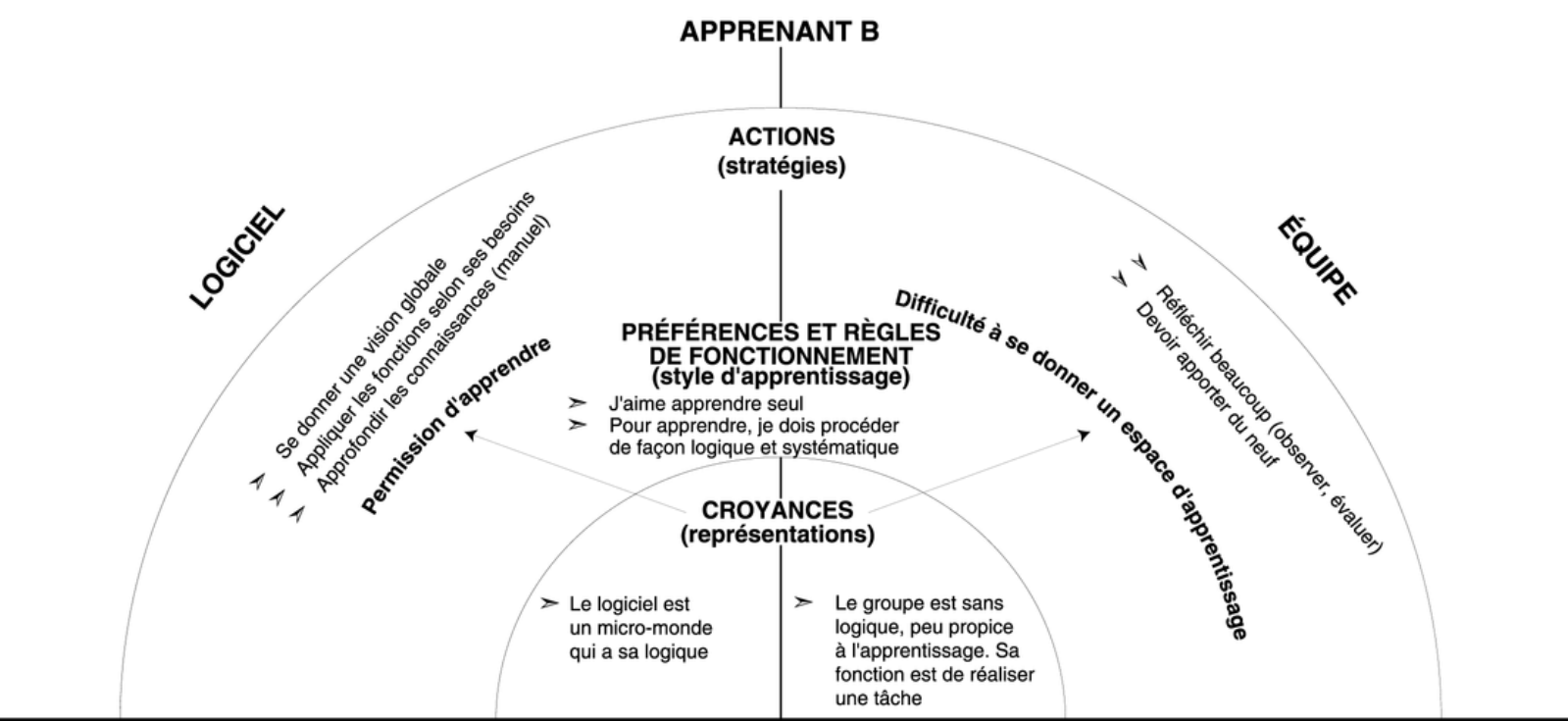


Figure II: Composantes du processus d'apprentissage de l'apprenant B relatives à chacune des deux situations d'apprentissage (apprendre un logiciel, apprendre en équipe)

Le lecteur est aussi invité à faire sa propre analyse de sa façon d'apprendre en tentant d'identifier ses actions ou stratégies, ses préférences et ses règles ainsi que ses croyances. Il peut utiliser à cette fin la **Figure III** et la compléter. Voici quelques questions repères qui peuvent aider à mener à bien cet exercice : Que représente pour vous chacune de ces tâches? Votre discours intérieur invite-t-il ou non à l'apprentissage? De quoi sont faites vos résistances ou vos permissions d'apprendre? Pouvez-vous les décrire? Comment vous y prenez-vous pour apprendre? Vos actions ou stratégies se ressemblent-elles d'une situation à l'autre ou encore sont-elles différentes? Dans les deux situations, y a-t-il des régularités qui se dégagent de votre comportement d'apprentissage? Quelles sont les préférences et les règles qui régissent votre fonctionnement en situation d'apprentissage?

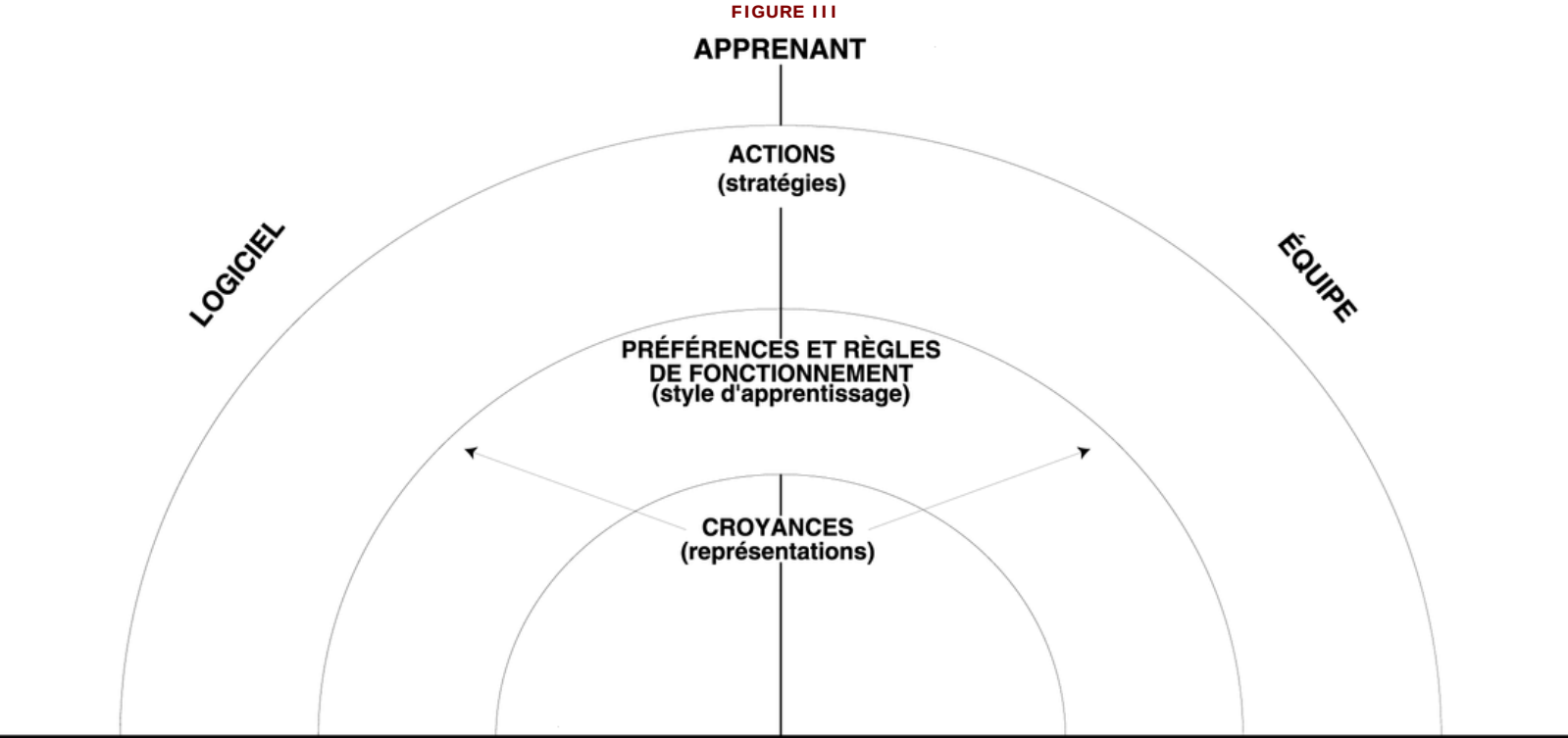


Figure III: Composantes de votre processus d'apprentissage relatives à chacune des deux situations d'apprentissage (apprendre un logiciel, apprendre en équipe)

La dimension personnelle du style d'apprentissage

Dans une perspective constructiviste, nous posons cinq postulats. Premièrement, apprendre est un acte extrêmement complexe mettant en jeu un grand nombre de facteurs qui relèvent à la fois des caractéristiques de la situation d'apprentissage et de la personne qui apprend. Deuxièmement, apprendre est un acte «profondément individuel» (Romainville,

1993, p. 37) et éminemment personnel qui engage toute la personne, dans ses dimensions affectives (Shute, 1996) autant que cognitives, dans la mise en oeuvre de son concept-de-soi (Markus et Wurf, 1987) autant que dans sa maîtrise des conduites de traitement de l'information. Troisièmement, l'apprenant est l'agent central de l'apprentissage, il utilise des conduites et des stratégies qu'il choisit et emploie pour construire ses connaissances; il est acteur en ce qu'il traite activement des informations et que la qualité de ce traitement est un facteur déterminant de la qualité de ses connaissances (Boulet, Saviole-Zajc, Chevrier, 1996; Romainville, 1993). Quatrièmement, il existe une grande variabilité dans la manière dont les étudiants s'y prennent pour apprendre et que cette variabilité constitue en partie l'expression de caractéristiques personnelles de l'apprenant. Cinquièmement, les représentations de l'apprenant, ont un rôle prédominant dans l'apprentissage, particulièrement sur le niveau d'implication de l'apprenant et sur le degré et la manière de mobiliser ses ressources cognitives (Abric, 1989; Boekaerts, 1995; Romainville, 1993).

Comme on peut le constater à la lumière de ces postulats, nous considérons qu'apprendre est un acte extrêmement complexe dans lequel interviennent plusieurs facteurs qui relèvent à la fois des caractéristiques de la tâche d'apprentissage et de la personne qui la réalise. C'est en ce sens que nous affirmons que le style d'apprentissage ne peut se construire que dans la conduite même de l'apprenant au prise avec cette tâche d'apprentissage. C'est là seul que se manifeste la conjoncture des éléments interagissant pour produire une manière d'agir propre à la personne. Comme le style de l'artiste qui ne peut se révéler que dans la production concrète d'une oeuvre. Afin de mieux comprendre la dimension personnelle de la construction du style d'apprentissage, nous poursuivons, dans cette troisième partie, une réflexion sur le sens à accorder à la situation d'apprentissage, à la nature du style d'apprentissage ainsi qu'à la stabilité du style d'apprentissage.

La situation d'apprentissage

Une situation d'apprentissage existe à partir du moment où une personne se trouve confrontée à un objet d'apprentissage et entreprend de se l'approprier. En cours d'action, de nombreuses décisions doivent être prises à divers niveaux, tant au plan de la situation dans son ensemble (apprendre un logiciel) qu'au plan de la tâche immédiate de pouvoir exprimer un savoir (nommer les parties visibles à l'écran), de maîtriser une conduite (chercher et remplacer un mot) ou de manifester une attitude (ressentir plus de confiance face à la « machine »). Les représentations alors invoquées par l'apprenant confèrent à la situation d'apprentissage son existence et sa signification. Une situation d'apprentissage existe dans la mesure où l'apprenant parvient à se donner un certain nombre de représentations circonstancielles qui donnent une signification à ce qu'il fait. La représentation, en tant qu'« ensemble organisé des informations, des croyances, des attitudes et des opinions qu'un individu (ou un groupe) élabore à propos d'un objet donné » (Abric, 1996, p. 13), ne constituent pas seulement une « modalité de connaissance » mais servent aussi de « guide pour l'action » (Abric, 1996, p. 16) en déterminant un ensemble d'attentes et d'anticipations concernant à la fois la tâche et la personne elle-même comme apprenant dans cette tâche. Du point de vue de la tâche, les apprenants semblent prendre en considération son contenu, son objectif, sa complexité, les stratégies et les habiletés qu'elle exige, le temps requis, le moment et le lieu d'exécution et les personnes impliquées (avec qui et pour qui) (Dunn et Dunn, 1993; Entwistle, 1981; Kolb, 1984). Wapner (1976) (p. 76, traduction libre) rappelle que le contexte social doit être traité de façon très générale de manière à inclure non seulement l'enseignant, mais aussi « l'esprit de la place, les règles et les normes de conduites, les attentes sur la manière dont les choses doivent être faites, les modes d'interaction entre les personnes, le climat de la classe, du laboratoire, des corridors ». La culture de l'école fait donc aussi partie intégrante des représentations de la tâche de l'apprenant. Ces représentations d'éléments externes à soi ne sont cependant pas activées sans être mises en relation avec des représentations relatives à la personne elle-même comme apprenant dans cette tâche. Elles concernent les compétences perçues (efficacité perçue de soi et contrôle personnel de la tâche), la relation au contenu (signification, valeur de la tâche pour soi et motifs personnels d'apprendre ce contenu) et les sentiments éprouvés (la signification accordée à l'anxiété ressentie et les pensées non pertinentes à la tâche) (Boekaerts, 1995; Furnham, 1995).

Ces représentations circonstancielles ou occurrentes dépendent toutefois de représentations plus permanentes nommées conceptions ou connaissances (Charlier, 1998; Richard, 1995). Ainsi les représentations liées à la tâche dépendent en grande partie de la conception que l'apprenant se fait de l'apprentissage lui-même (Romainville, 1993; Tardif, 1992). De même, les représentations qu'il élabore par rapport à lui-même comme apprenant dans la tâche semble dépendre de sa conception de l'intelligence (Tardif, 1992), de ses connaissances antérieures, de son répertoire de conduites et de stratégies d'apprentissage, des préférences « décontextualisées » qui leur sont associées (Pask, 1976) et de son concept-de-soi comme apprenant. En résumé, la situation d'apprentissage est une situation à laquelle la personne donne la signification particulière d'une interaction potentiellement génératrice d'un changement chez elle.

La nature du style d'apprentissage

Ainsi le style d'apprentissage est conçu comme un processus mettant en jeu plusieurs éléments qui composent la situation d'apprentissage, éléments relevant autant de la personne que de la tâche. Le style d'apprentissage est le mode de fonctionnement privilégié par l'apprenant dans une situation d'apprentissage. C'est un mode généré par l'activation d'un système de représentations de la tâche et de lui-même, qui se manifeste par l'expression de préférences pour certaines manières de faire et par le choix de conduites et de stratégies d'apprentissage particulièrement auxquelles l'apprenant s'identifie. L'expression « mode privilégié de fonctionnement » pour qualifier le style d'apprentissage traduit bien cette idée de fonctionnement circonstanciel qui agit en tant que « signature » de la personne selon l'heureuse expression de Allport (1961) reprise par Mischel et Shoda (1998). Lorsque l'apprenant répond à un questionnaire sur les styles d'apprentissage, le style d'apprentissage de la personne se manifeste dans des modes de fonctionnement privilégiés qui émergent des représentations que l'apprenant a de lui-même dans les situations d'apprentissage que les questions lui font évoquer.

En tant que processus, le mode de fonctionnement privilégié se caractérise par des préférences et un ensemble de règles. Les préférences se basent sur des facteurs que l'apprenant considère importants dans son fonctionnement d'apprentissage. Par exemple, un apprenant pourra dire : « J'aime apprendre avec d'autres personnes » ou « Je préfère avoir le plus grand nombre d'informations possibles, car c'est important pour moi d'avoir le maximum de données pour alimenter ma réflexion ». Un autre apprenant pourra dire : « Je préfère être spontané et flexible plutôt que de prévoir tout à l'avance ». Les règles sont énoncées sous forme de « Si... Alors... » (Mischel et Shoda, 1998). Le « Si » sert à mettre en valeur certains aspects de la situation. Par exemple, dans la règle « si une idée ou une approche nouvelle m'est proposée, alors je dois trouver des applications concrètes », la situation met en jeu la présence d'une idée ou d'une approche nouvelle. Dans la règle « si l'objectif est de comprendre, alors je dois procéder de façon très systématique », la situation renvoie au but de l'apprentissage. Dans la règle « si les personnes sont logiques et analytiques, alors je vais réussir à m'entendre, si elles sont spontanées et irrationnelles, alors je ne réussirai pas à m'entendre », la situation renvoie à des caractéristiques de personnes présentes avec qui l'apprentissage se réalise. La partie « Alors » de la règle réfère à des conduites que l'apprenant doit mettre en oeuvre ou à des conséquences particulières de ses actions.

Le style d'apprentissage découle donc de la représentation que la personne se fait d'elle-même en situation d'apprentissage. En tant que fruit de la représentation de lui-même comme apprenant et de celle de la situation, le style d'apprentissage devient en quelque sorte l'image opérative que l'apprenant construit de lui-même en interaction avec la situation d'apprentissage. C'est sa représentation de soi comme apprenant qu'il manifeste dans sa manière de se comporter dans un contexte donné d'apprentissage. Dans une perspective constructiviste, le style n'est pas seulement une série d'opinions et de croyances que l'individu entretient à son égard mais une série d'énoncés opératifs définitoires de soi-même en situation d'apprentissage. Le style d'apprentissage relève en partie du concept-de-soi apprenant et des connaissances métacognitives qui le concernent. Il sert donc à définir son identité d'apprenant, et en ce sens il possède toutes les propriétés opératives du concept-de-soi et de l'identité.

La stabilité du style d'apprentissage

L'hypothèse d'une intervention des représentations dans la construction du style d'apprentissage permet de mieux comprendre pourquoi ce dernier peut paraître à la fois stable et fluctuant. En effet, selon Abric (1989), les représentations s'organisent en éléments centraux plus stables qui influencent un grand nombre de comportements et des éléments périphériques liés à des contextes plus spécifiques mais dont la signification est déterminée par les éléments du noyau central. Les premiers se modifient difficilement alors que les seconds peuvent être transformés sans altérer profondément l'équilibre du système des représentations. Ainsi, les connaissances métacognitives, construites depuis l'enfance par auto-évaluation dans divers contextes d'apprentissage, constitueraient une structure relativement stable, déterminante pour certaines conduites d'apprentissage, ce qui contribueraient à modeler le fonctionnement privilégié de l'apprenant, c'est-à-dire son style d'apprentissage. Ces représentations agiraient comme une image opérative sur le fonctionnement de l'apprenant. Comme tous les éléments intervenant dans la situation d'apprentissage ne présentent pas une égale flexibilité, selon la position centrale des éléments dans les systèmes de représentations activés en situation d'apprentissage, le style d'apprentissage apparaîtra parfois difficile à changer et parfois facilement modifiable. Ainsi, dans les deux cas présentés, les éléments des représentations associés à l'objet d'apprentissage (un logiciel) ou à la présence d'autrui (seul ou en groupe), autrement dit la signification accordée au logiciel (matière sans vie ou système vivant avec une logique à découvrir) ou à la présence d'autrui (source de vie et de créativité ou menace à la sécurité et à l'estime de soi) semblent être très centraux et déterminer des modes de fonctionnement très différents en fonction des situations d'apprentissage (définies par l'interaction tâche-personne).

L'apparente instabilité du style d'apprentissage chez les deux apprenants dont nous parlons dans cet article semble remettre en question la caractéristique fondamentale de « cohérence intersituationnelle » (Romainville, 1993). S'agit-il d'un manque de stabilité dans le style d'apprentissage ou ces différences sont-elles justement la manifestation d'un même style d'apprentissage? Comment interpréter ces différences? L'hypothèse de la position centrale de certains éléments des représentations permet de mieux saisir la cohérence intersituationnelle à un niveau plus profond qu'il n'apparaît de prime abord. Le style d'apprentissage en termes de régularités et de cohérence intersituationnelle se retrouve plus au plan des énoncés (croyances) constituant le noyau central des représentations invoquées dans la situation d'apprentissage que dans les conduites observables et instables de l'apprenant d'une situation à l'autre. En ce sens, les préférences et les règles qui génèrent le mode de fonctionnement privilégié et typique de l'apprenant relève plus de l'activation d'un système de représentations que de l'utilisation habituelle de conduites et de stratégies. Le style d'apprentissage se révèle davantage dans la signification donnée à la situation que dans les conduites proprement dites.

En tant que processus, le style d'apprentissage évoque la flexibilité, l'adaptation et la possibilité de changement; il n'apparaît pas comme une entité « figée à jamais » (Kirby, 1979, p. 9 traduction libre). Certes le passage à la conscience de son style d'apprentissage comporte le danger de l'intransigeance à l'égard de situations d'apprentissage qui ne

permettent pas à la personne d'être elle-même. C'est pourquoi cette prise de conscience devrait être considérée comme une étape intermédiaire, mais tout de même nécessaire, à une troisième mettant l'accent sur l'ouverture à d'autres formes de conduites, à d'autres styles d'apprentissage. Il est important que l'apprenant développe non seulement une attitude d'acceptation et de compréhension à l'égard d'autres styles d'apprentissage mais aussi qu'il entretienne la possibilité de s'approprier des conduites qui relèvent d'autres styles d'apprentissage (Kolb, 1984; Honey et Mumford, 1992).

Au moins deux conditions semblent nécessaires au passage à cette troisième étape. Il faut d'abord que la personne ait développé des connaissances métacognitives la concernant, connaissances autant intra-individuelles (régularités dans ses préférences, ses choix et son agir) qu'interindividuelles (différences entre elle et les autres relativement à ces régularités) (Flavell, 1987; Romainville, 1993). Ces connaissances métacognitives, qui permettent à la personne de se caractériser et de définir ainsi une partie de son concept-de-soi comme apprenant, sont nécessaires pour assurer la richesse des représentations générées en cours d'action. Deuxièmement, la personne doit se sentir libre de choisir entre diverses stratégies possibles dans une situation d'apprentissage donnée. Si la personne se sent vulnérable, elle aura tendance à avoir de la difficulté à transiger avec la situation et à vouloir s'en sortir. C'est ce que Boekaerts (1995) désigne lorsqu'il parle d'adopter «un mode coping», comparativement à «un mode apprentissage» où l'apprenant peut se donner plus facilement la permission d'apprendre. Selon cet auteur, dans une situation où il est difficile de se donner cette permission d'apprendre, la personne tente de prévenir la perte de ses ressources au lieu de chercher à les augmenter en agissant de manière à maîtriser la situation. Il va sans dire alors que l'énergie utilisée pour s'en sortir n'est plus disponible pour apprendre. Puisque la personne n'est pas en train d'apprendre, son comportement ne manifeste pas son style d'apprentissage mais des mécanismes de défense reliés à la personnalité. Il reste encore à démontrer si certains mécanismes de défense sont associés à certains styles d'apprentissage.

Le lecteur est ici invité à réfléchir sur le degré de conscience qu'il a de son style d'apprentissage, c'est-à-dire de son mode privilégié de fonctionnement dans une situation d'apprentissage et des représentations qui le fondent. Y a-t-il des régularités qui émergent de la comparaison que vous pouvez faire entre plusieurs situations différentes d'apprentissage? Quelle représentation vous faites-vous des différents aspects de la tâche et de vous-même dans les diverses situations? Dans quelle mesure êtes-vous capable de décrire votre style d'apprentissage? Dans quelle mesure vos choix de conduites et de stratégies dans une situation d'apprentissage sont des choix éclairés non seulement par les caractéristiques de la tâche mais aussi par vos caractéristiques personnelles? Pourriez-vous dire que vous êtes conscient de styles d'apprentissage différents du vôtre? Quelle attitude avez-vous envers les autres personnes qui n'apprennent pas de la même manière que vous? Seriez-vous prêt à vous approprier des conduites d'apprentissage différentes de celles qui caractérisent votre style d'apprentissage?

La dimension sociale du style d'apprentissage

La réflexion que nous abordons dans cette quatrième partie de l'article offre un éclairage nouveau du style d'apprentissage comme construction sociale. Cette réflexion est animée par les propositions suivantes sous-jacentes au constructivisme social :

1. La construction de connaissances est générée par un processus d'interaction entre individus ou entre groupes;
2. L'acculturation est un processus qui permet d'acquérir une vision du monde en tant qu'individu et en tant que membre d'une communauté;
3. L'apprentissage relève essentiellement d'une participation à des activités conjointes d'utilisation d'outils culturels (Cobb et Bowers, 1999);
4. L'interaction entre apprenants permet de réconcilier leurs multiples réalités;
5. La négociation de sens engendre la compréhension.

Pour faire part de cette réflexion, nous nous proposons d'abord de situer le style d'apprentissage comme émergent d'une double tension irréductible. Une première tension est inscrite entre le soi personnel et le soi social. Une seconde tension émerge de l'interaction entre le soi et sa culture ou «la sémantique du social» (Bronckart, 1996). Cette interaction est calibrée en fonction de la qualité de la médiation. Ensuite, nous allons faire valoir qu'il est possible de considérer que le processus de construction du style se forme dans un système d'activités foncièrement sociales.

Le soi social dans une double tension irréductible

Le soi personnel comprend les croyances et les attentes qui concernent le soi et auxquelles se rattachent le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de contrôle personnel. Il reflète les caractéristiques propres de l'individu engagé dans une tâche. Le soi social porte sur les modalités de coopération avec des partenaires dans une collectivité.

La première tension émerge dès les premiers temps de vie de l'individu du fait que l'humain est foncièrement social et pluriel. D'une part, l'individu se compose d'un soi à plusieurs noyaux (Kintsch, 1998) et, d'autre part, il construit une triple représentation de soi (Karmiloff-Smith, 1995). Le soi est formé dans une activité sociale de communication. Son organisation interne repose sur ses échanges avec l'entourage. La première représentation de soi comme apprenant, c'est le style d'action, une manière de faire comportementale inconsciente. La personne apprend par une action sur des objets et dans des activités conjointes avec des personnes. Elle se reconnaît une manière de faire. Avec le temps, une première redescription se fait lorsqu'elle sait nommer sa manière d'apprendre. C'est ainsi que progressivement, elle maîtrise des outils culturels, c'est-à-dire qu'elle se construit une connaissance des avantages et des contraintes de ses actions, de ses pensées et de son discours. Une deuxième redescription s'effectue lorsque l'apprenant s'approprie un style (Bakhtin, 1981), le processus de prendre un phénomène qui appartient aux autres et de le faire sien (Wertsch, 1998). Par cette dernière redescription, la personne va au-delà d'une simple adaptation aux situations d'apprentissage et en arrive à perfectionner sa manière d'apprendre. Désautels (1994, p. 141) ajoute qu'en agissant ainsi l'apprenant «met à distance et problématise sa propre connaissance et s'ouvre sur d'autres possibles». Il se montre étonnamment flexible à s'aligner aux situations diverses d'apprentissage de sa vie. À la lumière de cette triple représentation de l'expérience, nous pouvons comprendre le principe constructiviste selon lequel «tout savoir est inévitablement réinterprété suivant les postulats, les finalités et les expériences de celui ou de celles qui s'y intéresse» (Laroche et Bednarz, 1994, p. 6).

La seconde tension est inévitablement celle de situer tout apprentissage dans la zone de construction ou la zone proximale de développement de l'apprenant (Vygotsky, 1978). C'est dans cet espace qu'une alliance s'avère fructueuse entre la personne et sa culture. Selon les prémisses de cette seconde tension, la culture n'est pas extérieure à soi. Elle émerge du soi et de la qualité de ses interactions avec d'autres pour donner forme à l'esprit. L'apprentissage y est aussi foncièrement conçu comme un processus d'acculturation (Bruner, 1996; Cole, 1996) qui implique une participation dans une communauté (Lave et Wenger, 1991). Apprendre, c'est participer à une culture, c'est faire usage d'outils culturels, c'est une «pratique des différents genres de discours en usage dans les formations sociales en lesquelles chaque individu est appelé à s'insérer» (Bronckart, 1996, p. 62).

Le style d'apprentissage comme processus de construction sociale

Par l'entremise d'actions médiatisées, l'apprenant peut générer trois processus de construction du style d'apprentissage :

1. l'adaptation ou l'action de retrouver son style,
2. le perfectionnement de son style et
3. l'adoption d'un nouveau style.

Le premier processus de construction du style d'apprentissage, l'adaptation, est une construction conjointe dans un climat de contraintes fortes et de médiation riche apportée par un partenaire qui guide l'apprenant en vue de favoriser son implication dans l'expérience et de faire en sorte de lui éviter de faire trop d'erreurs. L'apprenant A qui apprivoise un nouveau logiciel reflète ce premier type de processus de construction. La description de son apprentissage exprime son orientation sur son soi vulnérable qui cherche à être sécurisé dans son cheminement. Il aborde l'expérience de manière pratique grâce à une médiation importante. Il en va de même de l'apprenant B qui dit ressentir un manque de confiance et de contrôle dans la situation d'apprentissage en équipe. Comme ce malaise constitue un plus grand risque d'échec, l'apprentissage se situe à la limite de la zone de l'expérience de l'apprenant (Von Glasersfeld, 1994).

Le deuxième processus de construction du style d'apprentissage, le perfectionnement, permet de consolider les modes privilégiés d'appréhension de l'apprenant. Lorsque ce dernier s'implique dans des expériences répétées dans un champ ou une discipline, il a ainsi la possibilité de perfectionner ses outils culturels. Il peut se concentrer sur la réflexion en action et sur l'action (Schön, 1987) tout en précisant ses actions en vue d'atteindre une expertise reconnue. Dans la situation d'apprentissage du logiciel, l'apprenant B semble refléter ce processus de construction. Il aborde cet apprentissage de manière confiante et réfléchie. Il privilégie une orientation intrinsèque, choisit des stratégies d'analyse variées et adopte une approche en profondeur qui lui permettent d'enrichir sa connaissance et ses habiletés (Pintrich et Schrauben, 1992). Quant à l'apprenant A, il s'inscrit également dans ce second type de consolidation de son style dominant lorsqu'il conçoit sa participation au travail en équipe. Il sait qu'il peut y être efficace et recherche les possibilités de mises en application dans son travail.

Le troisième processus de construction du style d'apprentissage, l'adoption d'un nouveau style, présente de fortes contraintes mais aussi de forts avantages. Il présente un défi élevé qui est riche en possibilités d'apprentissage (Csikszentmihalyi, 1997). S'y plonger apporte un changement profond. Même si une résistance se manifeste, la personne s'approprie une autre manière de procéder dans un apprentissage (Wertsch, 1998). Cela nécessite que l'apprenant accepte de son propre gré d'adopter un autre style, de fonctionner ou d'apprendre autrement. Cela signifie également qu'il s'engage et perdure dans ce changement. C'est ainsi qu'il en arrive à acquérir une plus grande aisance et flexibilité ainsi qu'une compréhension accrue et un sens de responsabilités dans les actions qu'il entreprend. Ce processus pourrait être associé à ce que certains auteurs ont appelé le style versatile.

Le lecteur est ici invité à réfléchir à la dimension sociale de la construction de son style d'apprentissage en répondant aux questions suivantes et, si possible, en discutant de ces réponses avec d'autres apprenants. Vous est-il arrivé dans une situation d'apprentissage de sentir un malaise ou une tension par rapport à votre façon d'apprendre et le mode de fonctionnement proposé? Si oui, quelles ont été vos actions et vos réactions pour minimiser cette tension? Qu'est-ce que cette situation vous a appris par rapport à cette tension du soi personnel et social? Par ailleurs, vous est-il déjà arrivé dans une situation d'apprentissage de vous sentir très à l'aise et de constater qu'il vous était possible de perfectionner votre style d'apprentissage? Si oui, quelles ont été vos actions et vos réactions dans cette situation? Qu'est que vous y avez appris? Selon la connaissance que vous avez de votre style d'apprentissage, quelles sont les conduites d'apprentissage que vous auriez à vous approprier s'il est question d'adopter un autre style?

Conclusion

Comme le parcours que nous avons suivi en présentant le discours de deux apprenants nous permet de le remarquer, se questionner au sujet du style d'apprentissage nécessite d'élucider autant les croyances, les préférences et les règles de fonctionnement que les actions relatives à une situation d'apprentissage. Dans cette perspective de construction du style d'apprentissage, il n'est donc pas surprenant de constater l'importance que revêtent les représentations que la personne a d'elle-même comme apprenante et celles qu'elle a de la tâche d'apprentissage. C'est ce qui contribue à constituer en quelque sorte l'image opérative susceptible de donner accès à une compréhension accrue de ce qu'est le style d'apprentissage et de ce que signifie l'acte d'apprendre pour une personne dans une situation donnée.

Dans cette recherche de sens du style d'apprentissage, il est aussi essentiel de souligner l'interdépendance et la complémentarité des dimensions personnelle et sociale. Comme la discussion qui entoure le discours des apprenants permet de le noter, le style d'apprentissage ne peut être foncièrement personnel que dans la mesure où il est social. Sans la présence de diverses personnes qui apprennent de différentes manières, il n'y aurait pas de style d'apprentissage. Ce concept émerge autant de la ressemblance, d'une fois à l'autre, que de la différence entre les manières d'apprendre des personnes. La dimension sociale du style d'apprentissage apparaît donc tout aussi importante que la dimension personnelle.

Par ailleurs, force est aussi d'admettre que la possibilité d'approfondir le sens qu'a le style d'apprentissage pour une personne relève du pouvoir même que seul l'apprenant peut exercer. Si le recours à des instruments peut contribuer à donner des indications qui peuvent permettre à la personne de réfléchir, il n'en reste pas moins que cette réflexion et l'amorce d'un changement demeurent en tout temps du ressort de l'apprenant. Il y a donc là aussi dans cette question du style d'apprentissage une permission à se donner pour apprendre sur ce concept et à partir de ce qu'il peut signifier personnellement et socialement.

Dans le même ordre d'idées, il va sans dire que faire part de difficultés à se donner un espace pour apprendre exige non seulement un climat de confiance, mais aussi l'honnêteté de révéler que l'on ne correspond pas toujours à ce qui est prôné socialement comme apprenant. C'est ainsi, par exemple, qu'il est actuellement plus souvent valorisé en éducation de dire que l'apprentissage en équipe est d'emblée stimulant. Il en est aussi ainsi dans plusieurs milieux pour l'apprentissage d'un logiciel. Tenir pour acquis qu'il en va de même pour l'ensemble des apprenants peut être en soi un problème et c'est à cet effet que des exemples comme ceux que nous avons donnés peuvent s'avérer pertinents dans l'étude du style d'apprentissage.

Nous tenons également à noter que c'est dans un processus de construction de sens que nous avons écrit cet article. Si le fait de partir du discours d'apprenants nous a permis de cerner un peu plus la configuration où se situe la place du style d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que c'est pour amorcer des discussions au sujet de ce concept que nous avons invité sporadiquement le lecteur à s'interroger. À la suite de ce travail de rédaction, nous constatons l'importance de continuer à spécifier les assises théoriques du style d'apprentissage. C'est pourquoi nous lançons encore une fois l'invitation au lecteur de poursuivre cette construction de sens.

Notes

- (1)
- L'ordre des auteurs respecte l'ordre alphabétique.

Bibliographe

Abric, Jean-Claude (1989)

L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 187-203).

Abric, Jean-Claude (1996)

Psychologie de la communication, Paris: Armand Colin.

Allport, Gordon (1961)

Pattern and growth in personality, New York: Holt, Rinehart and Winston

Bakhtin, Mikhail M. (1981)

The dialogic imagination : Four essays by M. M. Bakhtin, (Edité par M. Holquist; traduit par C. Emerson and M Holquist). Austin : University of Texas Press.

Boekaerts, Monique (1995)

The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. Dans Donald H. Saklofske, Moshe Zeidner (Eds.) *International textbook of personality and intelligence*, New-York : Plenum Press, pp. 161-184.

Boulet, Albert, Savoie-Zajc, Lorraine, Chevrier, Jacques (1996)

Les stratégies d'apprentissage à l'université, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bronckart, Jean-Paul (1996)

Activité langagière, textes et discours, (Pour un interactionniste socio-discursif), Lausanne: Delachaux et Niestlé

Bruner, Jerome (1996)

The culture of education, Cambridge. Mass.: Harvard University Press.

Charlier, Bernadette (1998)

Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants, Paris-Bruxelles: De Boeck.

Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, LeBlanc, Raymond, Thériberge, Mariette (2000)

Problématique de la nature du style d'apprentissage. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.

Cobb, Paul, Bowers, Joseph (1999)

Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. In *Educational Researcher*, Volume 28 (2), pp. 4-16.

Cole, Michael (1996)

Cultural Psychology (A once and future discipline), Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1997)

The nature of creativity, New-York: Harper Collins.

Désautels, Jacques (1994)

Le constructivisme en action : des étudiants et des étudiantes se penchent sur leur idée de science. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Volume XX (1), pp. 135-157.

Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1993)

Teaching Secondary Students through their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12. Boston: Allyn and Bacon.

Entwistle, Noel (1881)

Styles of learning and teaching, New-York: Wiley.

Flavell, John H. (1987)

Speculations about the nature and development of metacognition. Dans Franz E. Weinert, Rainer H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 21-29.

Furnham, Adrian (1992)

Personality and learning style: a study of three instruments. In *Personality and Individual Differences*, 13 (4), pp. 429-438.

Furnham, Adrian (1995)

The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. Dans Donald H. Saklofske, Mosche Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*, New-York: Plenum Press, pp. 397-413).

Honey, Peter, Mumford, Alan (1992)

The manual of learning style, Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

Karmiloff-Smith, Annette (1995)

Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science, Cambridge, MA. : The MIT Press.

Kintsch, Walter (1998)

Comprehension (A paradigm for cognition), Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kirby, Patricia (1979)
Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition, (Information Series No. 195). Columbus, Ohio: The National Center for research in Vocational Education.

Kolb, David A. (1984)
Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice Hall.

Larochelle, Marie, Bednarz, Nadine (1994)
 À propos du constructivisme et de l'éducation. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Volume XX (1), pp. 5-21.

Lave Jean, Wenger, Ellen (1991)
Situated Learning : Legitimate peripheral participation, Cambridge, England : Cambridge University Press.

Markus, Hazel, Wurf, Elissa (1987)
 The dynamic self-concept: a social psychological perspective. In *Annual Review of Psychology*, Vol. 38, pp. 299-337.

Mischel, Walter, Shoda, Yuichi (1998)
 Reconciling processing dynamics and personality dispositions. In *Annual Review of Psychology*, Vol. 49, pp. 229-258.

Pask, Gordon (1976)
 Styles and strategies of learning. In *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, pp. 128-148.

Pintrinch, Paul R., Schrauben, Basil (1992)
 Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in academic tasks. Dans Dale H. Schunk, Judith L. Meece (Eds.), *Student's perceptions in the classroom: Causes and consequences*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 149-183.

Richard, Jean-François (1995)
Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris: Armand Colin.

Romainville, Marc (1993)
Savoir parler de ses méthodes, Bruxelles: De Boeck.

Schön, Donald A. (1987)
Educating the reflective practioner. San Francisco : Jossey-Bass.

Shute, Valerie J. (1996)
 Learning processes and learning outcomes. Dans Erik De Corte, Franz E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*, Tarryton, New-York: Elsevier Science, pp. 409-418.

Tardif, Jacques (1992)
Pour un enseignement stratégique. Montréal: Logiques.

Von Glaserfeld, Ersnt (1994)
 Pourquoi le constructivisme est radical? Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XX (1), pp. 29-41.

Vygotsky, Lev Semenovitch (1978)
Mind in society: The development of higher psychological processes, Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Wapner, Seymour (1976)
 Process and context in the conception of cognitive style. In Samuel Messick & Associates (Ed.), *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 73-78.

Wertsch, James V. (1998)
Mind as action, NewYork: Oxford University Press.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

La construction du style d'apprentissage

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Mariette Théberge - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie

Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000

Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

L'objectif de ce texte est de présenter une conception du style d'apprentissage plus en accord avec les connaissances issues de l'approche constructiviste de l'apprentissage. C'est à partir du discours de deux apprenants dans deux situations d'apprentissage distinctes que nous illustrons comment le concept de style d'apprentissage, constitué de préférences et de règles de fonctionnement, est relié à des croyances. Ainsi, les actions en situation d'apprentissage s'enracinent dans ces représentations de soi comme apprenant et dans ces représentations de la tâche à accomplir. La réflexion qui s'ensuit permet d'approfondir les dimensions personnelle et sociale du style d'apprentissage. Il en ressort que le style d'apprentissage n'est pas seulement une série d'opinions que l'individu entretient à son égard, mais une série d'énoncés opératifs définitoires de soi-même en situation d'apprentissage.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This text sets out a concept of learning styles that is more in harmony with the knowledge gained through the constructivist learning approach. The discourse of two learners in two separate learning situations are presented here to show how the concept of learning style, made up of choices and rules of functioning, is related to beliefs. Actions in learning situations are thus seen to be rooted in the self-representations of learners and in their representations of the task to accomplish. The reflection that follows offers a more in-depth study of the social and personal dimensions of learning styles. It is seen that learning styles are not only a series of choices by individual learners, but also a series of constructs which define self and self-functioning in the learning situation.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo la presentación de una concepción del estilo de aprendizaje más concordante con los conocimientos generados por el enfoque constructivista del aprendizaje. A partir del discurso de dos aprendices en dos situaciones de aprendizaje, ilustraremos de qué manera el concepto de estilo de aprendizaje, constituido por preferencias y por reglas de funcionamiento, está ligado a las creencias. Así pues, las acciones en situación de aprendizaje se

arraigan en las representaciones de sí mismo en tanto que aprendiz y en las representaciones de la tarea encomendada. La reflexión que resulta permite profundizar las dimensiones personales y sociales del estilo de aprendizaje. Se concluye que el estilo de aprendizaje no es solamente una serie de opiniones que le individuo tiene sobre sí mismo, sino una serie de enunciados operativos definitorios de sí mismo en situación de aprendizaje.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Le style d'apprentissage: perspective de développement

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Modèle de développement de Karmiloff-Smith
- Facteurs de développement du style d'apprentissage
 - La structure de la personnalité et son développement
 - Les modalités d'accès à l'information et leur développement
 - Les capacités et leur développement
 - Les préférences individuelles et leur développement
 - La métacognition et son développement
 - Implications
- Bibliographie

Résumé

Dans ce texte nous discutons du style d'apprentissage dans une perspective de développement. Nous examinons d'abord les processus dynamiques de la construction de la représentation de soi comme apprenant en termes du modèle de la redescription de la représentation de Karmiloff-Smith. Nous abordons ensuite la structure de la personnalité, les modalités d'accès à l'information, les capacités intellectuelles, les préférences individuelles et la métacognition comme facteurs de développement qui marquent le style d'apprentissage. La conclusion est une réflexion sur les dimensions du contexte en regard du style d'apprentissage.

Abstract

LEARNING STYLES: A DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE

Learning styles are discussed here from the perspective of development. The article first examines the dynamic processes behind the construction of learner self-representations in terms of the Karmiloff-Smith model for the redescription of representations. Next, it considers personality structure, modes for accessing information, intellectual capacities, personal choices, and metacognition as developmental factors that influence learning styles. The article concludes with a reflection on the dimensions of the contexts surrounding learning styles.

Resumen

En este texto discutimos el estilo de aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo. Primero examinamos los procesos dinámicos de la construcción de la representación de sí mismo en tanto que aprendiz, siguiendo el modelo de la redescrición de la representación de Karmiloff-Smith. En seguida abordamos la estructura de la personalidad, las modalidades de acceso a la información, las capacidades intelectuales, las preferencias individuales y la metacognición como factores de desarrollo que inciden sobre el estilo de aprendizaje. La conclusión consiste en una reflexión sobre las dimensiones del contexto frente al estilo de aprendizaje.

Introduction

Le développement d'un construit humain comprend les processus dynamiques qui s'élaborent dans le temps, à la fois les mécanismes internes et les influences externes (Spenser et Karmiloff-Smith, 1997). Le style d'apprentissage et son développement doivent donc être envisagés autant en terme de maturité biologique que d'expériences éducatives médiatisées. Ces deux sources possibles de différences se conjuguent de façon dynamique et il en résulte notre manière propre de se représenter comme apprenant. Un modèle de style d'apprentissage basé sur les facteurs pertinents qui nous marquent dans la construction de notre style comme celui que nous voulons mettre de l'avant dans ce texte, doit impérativement proposer une trajectoire temporelle cohérente (Riding et Rayner, 1998). Ce texte présente comme amorce un modèle de développement qui est suivi d'une description des facteurs modulant le style d'apprentissage. Nos propos se bouclent par une mise en contexte du style d'apprentissage.

Modèle de développement de Karmiloff-Smith

Deux visions du développement se font concurrence: l'une est traditionnelle et l'autre est expérientielle. La perspective traditionnelle donne beaucoup de poids aux bases biologiques et s'intéresse surtout aux caractéristiques communes, les universaux, ce en quoi les humains se ressemblent. Le développement est découpé en stades canoniques que tout humain suit de façon ordonnée et linéaire. La métaphore de l'escalier est souvent associée à cette perspective. En revanche, la vision expérientielle, propose comme mécanisme de base du développement l'aptitude à l'auto-organisation chez l'humain, alliée aux apports de l'interaction avec l'environnement (Varela, 1989). Plus précisément, le cerveau est naturellement disposé à la construction de représentations par l'entremise d'interactions avec les composantes externe et interne de son environnement. Cette vision expérientielle du développement témoigne de la construction chez l'humain de représentations du monde dont la source est la multitude de ses expériences de vie (Nelson, 1996). Ces événements-représentations sont des schèmes d'expériences et d'activités dans des moments de vie, donc situés socialement et culturellement. La manière dont l'apprenant actualise ses représentations, souvent en termes de préférences et d'intérêts au cours de son développement, reflète la construction du style d'apprentissage. Au coeur du développement du style d'apprentissage chez un individu se trouve un processus de redescriptions des représentations dont émanent ses manières privilégiées d'apprendre. Les enfants ne sont pas satisfaits de bien apprendre à parler ou à résoudre des problèmes. Ils veulent comprendre comment ils apprennent à réaliser ces activités (Karmiloff-Smith, 1995).

Le modèle de redescription "représentationnelle" de Karmiloff-Smith (1995) peut servir de canevas des phases de la construction du style d'apprentissage, trois phases récurrentes d'un cycle de représentations de soi comme apprenant. Nous reproduisons à la **Figure 1** les composantes-clés du modèle: l'objet, le processus et le produit de l'apprentissage à chacune des trois phases du cycle.

Figure 1 :
Les composantes-clés du modèle de redescription représentationnelle du style d'apprentissage

	Phase 1	Phase 2	Phase 3

Objet	niveau de représentation en action ou dans l'action des événements	niveau de représentation interne des stratégies et tactiques d'apprentissage	niveau de représentation explicite des sources internes et externes de représentation
Processus	processus expérientiel épisodique et mimétique, nonsymbolique et nonpropositionnel	processus symbolique et propositionnel	processus métacognitif stratégies d'apprentissage
Produit	conduites situées d'apprentissage en termes d'événements	régulation sociocognitive des conduites d'apprentissage	autorégulation des conduites d'apprentissage et flexibilité contextuelle ("style flexing")

À la première phase du développement, l'apprenant vit un contact direct et naturel avec le monde des personnes et des objets. Il se construit une représentation comportemental des événements significatifs de sa vie et acquiert un savoir-faire. En l'absence du langage, les objets sont les éléments médiateurs dans la réalisation des activités. Il s'agit en fait d'une phase où l'activité privilégiée est le jeu.

À cette phase du développement, le style d'apprentissage ou la manière d'apprendre de l'enfant s'actualise par le jeu. Il en est au début de la construction de son style d'apprentissage, qui se réalise grâce à sa participation à mille et une activités de son monde social sans pour autant qu'il se situe au coeur de ces activités. En effet, il adoptera souvent un comportement d'observation et d'imitation. On dira qu'il se situe en périphérie. Progressivement, il devient plus capable d'adopter un rôle central dans l'activité: on dira qu'il est un acteur ou un apprenti plus autonome (Lave et Wenger, 1991). Son style d'apprentissage correspond tout simplement à sa façon d'agir dans les expériences de vie souvent nouvelles.

À la seconde phase du développement, la représentation de l'enfant devient mentale. Il construit une représentation symbolique à ses premiers schèmes comportementaux. La construction du style d'apprentissage se poursuit parallèlement au développement général de la personne. Celle-ci est maintenant capable de verbaliser ses connaissances sur le monde des objets et des personnes. Elle interprète les situations et les événements en fonction des contextes socioculturels qui enveloppent ses conduites d'apprentissage. Il s'agit également d'un temps de vie où l'apprenant cherche à partager ses projets, ses plans, ses mythes et ses théories (Nelson, 1996). Il est capable de redécrire sa manière privilégiée d'apprendre.

À la troisième phase du développement, l'apprenant devient conscient des enjeux de ses activités qui sont accompagnées de réflexion quant au processus ou aux produits de celles-ci. Il est capable de s'auto-évaluer en cours et au terme de ses apprentissages. Ce dernier jugement motivera une décision de modifier ou non les activités ou leur(s) produit(s) en fonction du résultat (Nöel, 1997). Cette représentation autorégulatoire consolide l'apprentissage. L'expérience d'abord comportementale, ensuite reconfigurée symboliquement et enfin redécrite métacognitivement est en fait une triple représentation de soi comme apprenant dans les diverses activités de vie.

En ce qui concerne le style d'apprentissage à cette phase, nous pouvons constater chez l'apprenant une prise de conscience et une connaissance des manières et contextes qu'il préfère dans une tâche d'apprentissage. De même, il est en mesure d'évaluer d'autres modalités qui pourrait l'aider dans sa démarche d'apprenant et il exerce ainsi la flexibilité de ses modes d'accès à l'information. L'idée de flexibilité de style («*style flexing*») renforce la dimension dynamique ou changeante du style en ce sens que l'apprenant peut faire un choix délibéré d'expérimenter une voie d'accès autre que celle qu'il prend habituellement. C'est souvent par le biais d'une auto-évaluation formelle de son style d'apprentissage, grâce à un instrument fiable et valide, qu'un individu arrive à cerner le style qui lui est propre et à mieux comprendre comment s'adapter à différents contextes d'apprentissage pour en profiter.

Ce modèle de redescription de la représentation se construit au cours du développement mais une fois que le cycle de la triple redescription est installé de façon générale chez l'enfant les représentations deviennent plus manipulables et flexibles, permettant ainsi un accès conscient à la connaissance (Karmiloff-Smith, 1995).

Examinons plus en profondeur l'apport métacognitif d'une évaluation du style par le biais d'un instrument auto-évaluatif, en l'occurrence le questionnaire de Honey et Mumford (1986). Plus précisément, il nous apparaît

important de faire le point sur la nature apparemment décontextualisée d'un questionnaire destiné à l'évaluation un phénomène dont la nature est fortement contextualisée. Le **cadre** même de l'évaluation du style d'apprentissage chez l'adulte se veut fortement décontextualisé. Il s'agit d'un questionnaire auto-évaluatif sur la perception et l'action d'apprendre qui invite l'apprenant à se positionner sur un certain nombre d'énoncés descriptifs de conduites ou de préférences. Les énoncés du questionnaire décrivent des conduites générales (par exemple «j'aime beaucoup la compagnie de gens qui sont spontanés et qui aiment avoir du plaisir») ou introduisent un contexte peu défini (par exemple «dans les discussions, j'aime aller droit au fait»). Ainsi, les énoncés du questionnaire sont relativement décontextualisés. Toutefois, le préambule au questionnaire, que le répondant doit lire avant de procéder, établit le cadre de lecture ou l'état d'esprit que devrait assumer le répondant. Cette présentation est comme telle un contexte de lecture. D'abord, le préambule présente la visée du questionnaire : «identifier ton style d'apprentissage». Par contre, le répondant identifie ses habitudes d'apprentissage dont il devrait être plus ou moins conscient :

Au cours des années, vous avez probablement développé des habitudes d'apprentissage qui vous ont aidé à tirer davantage profit de certaines expériences plus que d'autres. Comme il est probable que vous n'en soyez pas conscient(e)...

Dans un second paragraphe, le préambule rassure le répondant qu'il n'y a pas de limite de temps pour compléter l'exercice et qu'il importe de répondre le plus honnêtement possible. Enfin, dans son choix de réponse, la personne affirme l'intensité de son accord ou désaccord aux énoncés.

Il nous semble que le répondant cherche à **contextualiser** chacun des énoncés, à se situer dans ses habitudes générales. Par exemple, il doit évaluer si la plupart du temps «Je ressens très fréquemment, et avec justesse, ce que les gens peuvent éprouver». Certes, les préférences sont suscitées par les questions mais aussi des éléments de sa personnalité et de ses représentations de certains souvenirs de sa vie. Le questionnaire vise à objectiver les représentations les plus générales de l'apprenant.

Les applications possibles d'une identification du style d'apprentissage sont riches autant pour l'étudiant que pour l'enseignant: pour l'étudiant, il s'agit d'une source d'information qui peut lui permettre d'améliorer ses conduites d'apprentissage; pour l'enseignant, c'est davantage une occasion d'enrichir sa pratique professionnelle.

Cette information sur le style d'apprentissage éveille chez l'étudiant une prise de conscience sur son système de représentations relatif à l'apprentissage. Au terme de cet exercice, on remet au sujet un texte d'accompagnement qui décrit les caractéristiques - forces et faiblesses - de son style et des autres styles. De plus, il est informé sur les conduites d'apprentissage associées aux autres styles. Ce texte peut servir d'aide-mémoire pour développer d'autres conduites associées aux autres styles et ainsi accroître sa flexibilité en tant qu'apprenant. Le sujet en arrive à choisir le style qui correspond le mieux aux besoins et contraintes d'un contexte donné.

Dans notre pratique professionnelle, nous avons privilégié deux usages du modèle du style d'apprentissage. D'abord, dans le cadre de notre enseignement au baccalauréat en éducation et en counselling, nous consacrons une unité d'enseignement au style d'apprentissage. En parallèle, la prise de conscience du style de chacun des étudiants par rapport à ceux des autres étudiants est renforcé. Ensuite, nous encourageons l'ouverture et la flexibilité quant aux autres styles car comme enseignant ou thérapeute en formation, nos étudiants doivent ajuster et modifier leur style d'intervention aux conditions du contexte.

Le style d'apprentissage et son instrumentation correspondante sont aussi utilisés en relation d'aide avec des apprenants en difficulté. Dans ce contexte d'aide, l'identification du style permet de circonscrire les conditions d'apprentissage qui s'avèreront positives, ou en revanche, de proposer des accommodements qui aideront le sujet à être plus efficace.

Facteurs de développement du style d'apprentissage

Le concept de style d'apprentissage est empreint d'influences de développement variées: la personnalité, les modalités d'accès à l'information, les capacités, les préférences, les réflexions métacognitives. Nous examinerons à la suite ces cinq facteurs afin de mieux comprendre leur apport.

La structure de la personnalité et son développement

Une personne naît avec des dispositions naturelles, à savoir un bagage génétique et un tempérament de base. C'est la structure de base de notre personnalité (**Chess et Thomas, 1986**) en termes de traits ou tendances

comportementales présents à la naissance chez l'humain. Ces traits sont relativement stables, durables et généralisés mais s'avèrent plus manifestes dans des conditions de stress, de nouveauté ou lorsque des situations extrêmes surgissent (Thomas et Chess, 1977). De plus, la majorité des chercheurs conçoivent ces différences individuelles comme ayant des assises neuro-physiologiques partiellement héréditaires (Goldsmith, et al., 1987). L'expression émotive, et plus spécifiquement l'humeur, relève du domaine du tempérament (Allport, 1937), tout comme les niveaux d'activité, de rythmicité et d'attention, et enfin l'ajustement au nouveau (Buss et Plomin, 1984; Rothbart, 1981). Ce style comportemental de départ n'est pas figé et évolue constamment permettant ainsi à l'enfant progressivement de développer une personnalité: il en arrivera à se différencier de l'autre (des autres) et à intégrer un soi (Huteau, 1985). La différenciation et l'intégration sont les deux processus de la construction du SOI qui assurent la cohérence dans la conduite. L'atteinte de cette cohérence se fonde sur des caractéristiques individuelles à la fois cognitives et motivationnelles qui se transforment tout au long des cycles de la vie (Huteau, 1985). Ainsi donc le noyau de base relativement stable de notre personnalité peut se modifier et influencer notre manière d'aborder les apprentissages. Par contre, chez une personne qui serait rigide et fermée aux apprentissages nouveaux, le style d'apprentissage ne connaîtrait pas d'évolution. Une personnalité inflexible est incompatible avec un style d'apprentissage qui continue à se construire.

Les modalités d'accès à l'information et leur développement

Les modalités d'accès à l'information est un deuxième facteur qui influence le développement du style d'apprentissage. Tout comme pour la personnalité, nous rencontrons des dispositions innées et des composantes apprises. Dans une large mesure, il semble que les dispositions perceptuelles soient naturelles. Celles-ci seraient soit visuelles, auditives, ou kinesthésiques pour nommer les plus importantes. Il en est ainsi de certaines réactions à des conditions environnementales comme les bruits, la lumière et la température.

Bien que ces dispositions soient naturelles et innées, elle peuvent cependant être modifiées par l'expérience. En effet, Cole (1997) fait état du rôle des objets, dans un processus de médiation culturelle, comme mobilisateurs de changement dans nos conduites d'apprentissage. Grâce à la médiation éducative, le sujet peut apprendre à dire et à faire autrement que lui dictent ces dispositions naturelles. En somme, les modalités d'accès à l'information seraient malléables.

Les capacités et leur développement

Lorsqu'on mesure «l'intelligence» par le truchement du quotient intellectuel ou Q.I. (mesure de la dite «intelligence») on la conçoit comme une entité stable et un trait unipolaire. Il s'agirait d'une aptitude cognitive générale qui se maintient tout au long de la vie. Ce, du moins pour les périodes de vie où la mesure témoigne d'une validité et d'une fiabilité solides (jusqu'à la fin de l'adolescence). Cette définition de l'intelligence suppose également que plus le niveau de performance à une tâche est élevé, plus sa valeur est optimale (Chapelle et Green, 1990). Cette conception de l'intelligence est actuellement controversée et trois considérations en ébranlent les fondements. Premièrement, la révision de la nature de l'intelligence tend à être considérée comme moins univoque, plus ouverte, multiple. On ne la définit plus comme étant uniquement l'ensemble des capacités linguistiques ou rationnelles, mais comme des compétences multiples, les compétences musicales, spatiales, kinesthésiques, intrapersonnelles, interpersonnelles (Gardner, 1983). L'intelligence se conçoit aussi comme un système général de pensée qui alimente les processus cognitifs: connaissances apprises par acculturation, fluidité dans le rappel de l'information, capacités de visualisation, capacités auditives, capacités quantitatives, capacités de raisonnement, processus de maintien de la conscience immédiate, processus de vitesse d'appréhension ou processus de rapidité dans la prise de décision (Horn et Hofer, 1992). Deuxièmement, une mesure simplement quantitative de l'intelligence (intelligence comme produit, comme comportement observable) néglige la dimension "processuelle", c'est-à-dire le dynamisme interne ou mental du sujet qui construit une compétence intellectuelle. Troisièmement, la mesure quantitative, le Q.I., sert surtout d'indicateur ou de prédicteur du rendement scolaire. Par contre, on s'entend pour dire que l'intelligence dépasse l'univers restreint qu'est le savoir scolaire pour inclure aussi les savoir-faire pratiques et les savoir-faire sociaux.

Cette remise en question de la façon de concevoir l'intelligence soulève trois questions essentielles. Les capacités générales et spécifiques d'une personne adulte sont-elles immuables, prédéterminées ou au contraire susceptibles de s'améliorer? Existe-t-il une trajectoire temporelle au style d'apprentissage de l'humain? Est-ce que l'humain apprend mieux dans un contexte d'apprentissage particulier? Ces trois interrogations doivent être posées par quiconque s'intéresse à la construction du style d'apprentissage chez l'humain.

De prime abord, nous postulons que l'intelligence est un aspect du style parce qu'elle affecte non seulement ce que l'humain apprend mais aussi comment il apprend (Hyman et Rosoff, 1984). À propos de la première interrogation - *les capacités d'une personne sont-elles immuables?* - nous affirmons qu'une conception instrumentale de l'intelligence comme reflet des capacités d'une personne valorise un enrichissement possible à tout âge. En adoptant une perspective dynamique, nous considérons les capacités comme ayant une fonction de planification exécutive ou stratégique (Covington, 1992, 1986; Resnick, 1987). La vision statique des capacités est remplacée par une vision dynamique, à savoir un «répertoire d'habiletés qui peuvent être améliorées et enrichies par l'instruction et l'expérience» (Covington, 1992). Il est remarquable qu'au début du siècle, Alfred Binet - à l'origine du premier test dit d'intelligence - proposait cette conception:

«On améliore ce qui constitue l'intelligence de l'enfant d'âge scolaire, nommément la capacité d'apprendre et de s'améliorer avec l'instruction»
(Binet, 1909, pp. 54-55).

La construction de savoirs stratégiques ne peut que convaincre l'apprenant que les capacités sont le fruit d'un processus instrumental. Les élèves qui croient qu'elles se construisent et se consolident par l'expérience et la pratique (la vision instrumentale de l'intelligence, Dweck, 1986; Dweck et Bempechat, 1983) tentent de solutionner des problèmes plus difficiles et avec plus de ténacité et de confiance que les élèves conçoivent les capacités comme une entité immuable (Covington, 1992).

À la deuxième interrogation - *en quoi le style d'apprentissage d'une personne change-t-il avec le temps?* - nous répondons en postulant que la dimension du développement implique naturellement une dynamique de changement dans tous les domaines d'apprentissage. La maturation des premières années et la plasticité cérébrale plus grande des jeunes offrent une multitude de possibilités de changement. Tous les théoriciens des temps de vie proposent une conception de changement en fonction de l'âge. Par exemple, au niveau de la dépendance-indépendance du champ du modèle de Witkin, on constate un accroissement graduel de l'indépendance du champ chez l'enfant et l'adolescent, reflet de la compétence analytique et de la différenciation psychologique apportées par la dynamique du développement (Witkin et al., 1977a). Le développement cognitif se fait en termes d'une différenciation graduelle, du global au plus différencié. Witkin (1977b) explique que ce changement est le résultat des effets des expériences et des pratiques de socialisation. En envisageant les capacités dans une perspective constructive, on constate que la vision instrumentale de la capacité est dominante chez l'enfant tandis que la vision statique devient dominante à l'adolescence (Covington, 1992).

En 1990, Titus et collaborateurs comparent les styles d'apprentissage d'adolescents jeunes et plus âgés, performants et moins performants, et l'ensemble de cette population adolescente à celle d'adultes. Cette comparaison s'est faite à partir de *l'Inventaire du style d'apprentissage de Kolb (Learning Style Inventory)*. Des différences significatives ont été observées pour trois facteurs: les adolescents sont plus concrets que les adultes, les adolescents âgés sont plus réfléchis que les plus jeunes et enfin, les adolescents moins performants académiquement sont plus actifs et moins abstraits que les adolescents performants.

Pour répondre à la troisième interrogation - *sur quelle base intervenir pour mobiliser un changement?* - nous examinons trois possibilités: en fonction des forces de la personne (première option), en fonction de ses faiblesses (seconde option), ou en fonction d'un autre cadre de référence qu'on pourrait appeler les habiletés émergentes de l'apprenant. Selon Vygotsky (1962), cette dernière option constitue la clé du changement positif. Cet espace de changement ou zone proximale de développement semble favoriser la meilleure perspective du changement pour ce qui est de l'actualisation des capacités du sujet. Enseigner ou médiatiser à partir des forces du sujet ne sert qu'à renforcer ce qu'il sait déjà faire. Par contre, une mobilisation des compétences émergentes avec apports d'aide pourrait constituer une meilleure voie d'apprentissage. Lorsqu'on parle de zone proximale de développement, on renvoie donc aux compétences émergentes de l'apprenant, aux performances réalisées avec médiation éducative, médiation qui s'estompera de façon graduelle à mesure que l'apprenant assume la tâche cible de façon autonome.

Une intervention à partir des faiblesses ou des déficits de la personne semble contre-indiquée, tout particulièrement si les faiblesses sont très marquées. Dans un tel cas, la personne risque de ne plus investir, de se décourager, du fait qu'elle se sent incompétente et dépendante d'une aide. L'écart entre ce qu'elle sait ou ce qu'elle fait et ce qu'elle doit savoir ou doit faire est trop important. Nous ne proposons pas ici de cacher ou d'escamoter nos faiblesses car des accommodements peuvent suppléer aux difficultés graves. Cibler ce qu'un apprenant ne sait pas faire semble un non-sens. Construire un savoir, enrichir son «comment faire et comment penser» en situant son intervention sur ce que l'apprenant est prêt à apprendre, c'est-à-dire sa zone de construction ou zone d'émergence, mobilise un projet de sens, un projet de changement qui sera très riche si les

préférences individuelles sont encouragées.

Les préférences individuelles et leur développement

Les préférences individuelles sont reconnues comme étant très modifiables. L'apprenant choisit les contextes de son apprentissage ou dans la mesure du possible, le milieu éducatif respecte les conditions d'apprentissage préférées de celui-ci. Un tel cadre d'apprentissage est caractérisé comme différencié, individualisé ou personnalisé (Dunn, Dunn et Price, 1979). La flexibilité du sujet et du cadre éducatif institutionnel est le seul relais possible aux conditions positives d'apprentissage. Les préférences sont, dans une certaine mesure, enracinées dans des prédispositions naturelles et s'enrichissent des stratégies utilisées depuis la tendre enfance (Schmeck, 1982).

La métacognition et son développement

Une des fonctions capitales de la connaissance métacognitive est l'autorégulation et cette fonction comprend la conscience de ses forces intellectuelles, de ses limites, de son style préféré de pensée et de son style d'apprentissage (McCombs, 1984, 1987). Une telle connaissance permet à la personne de s'ajuster à la complexité de certaines tâches, de consolider sa capacité de rappel, la «méta-mémoire» (Flavell, Friedrichs et Hoyt, 1970) et d'estimer de façon correcte le temps requis pour apprendre une tâche (Neimark, Slotnick et Ulrich, 1971). Les adultes sont loin d'être toujours réalistes lorsqu'ils ont à s'autoréguler dans un apprentissage (Denhière, 1994).

Implications

Nous avons discuté de cinq facteurs qui influencent le développement du style d'apprentissage. Cette discussion nous permet de constater que le comportement humain, et surtout le style d'apprentissage, doit être compris en contexte. Les représentations de soi comme apprenant qui sous-tendent notre manière d'apprendre sont fortement implicites. Le style d'apprentissage est façonné tout à la fois par le monde ambiant et le vécu de l'apprenant. Dans un premier sens, le contexte comme «ce qui entoure», constitue la toile des actions et pratiques primaires externes de la culture, les objets et les mots utilisés par l'apprenant c'est-à-dire ce qu'il fait (son comportement), ce qu'il dit et son cadre de vie.

Le contexte dans un sens second, rarement considéré, est ce qui se tisse ensemble, d'après la racine latine de contexte («contextus»). C'est le tout enchevêtré qui donne cohérence aux parties, la représentation en action d'apprendre (Valera, Thompson et Rosch, 1991). La relation entre les entités est qualitative, floue et dynamique, à la fois la représentation des actions et produits primaires c'est-à-dire les croyances et normes qui enveloppent l'apprenant, et le monde imaginé, les schèmes, le modèle culturel de l'apprenant. Les psychologues d'orientation historico-culturelle représentent la relation dynamique entre l'individu et l'environnement par un triangle dont le sommet correspond aux médiateurs entre le sujet et l'environnement (Cole, 1995). Un de ces médiateurs d'actions est le style d'apprentissage qui conjugue les dispositions naturelles de la personne et les conditions extérieures que la personne préfère lorsqu'il aborde un apprentissage. En somme, le contexte du style d'apprentissage représente l'écologie des activités humaines quotidiennes de l'apprenant, l'enveloppe supra-individuelle (Cole, 1996) de ses systèmes d'activités.

Bibliographie

- Allport, Gordon W. (1937)
Personality : A psychological interpretation, New-York: Holt.
- Binet, Alfred (1909)
Les idées modernes sur les enfants, Paris: Flammarion.
- Buss, Arnold H., Plomin, Robert (1984)
Temperament : Early developing personality traits, Hillsdale, N-J.: Erlbaum.
- Chapelle, C., Green, P. (1991)
Field independence/dependence in second-language acquisition research. In *Language Learning*, Volume 42

(1), pp. 47-83.

Chess, Stella, Thomas, Alexander (1986)

Temperament in clinical practice, New-York: The Guilford Press.

Cole, Michael (1995)

Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. In *Culture and Psychology*, Volume 1, pp. 25-54.

Cole, Michael (1996)

Cultural Psychology (A once and future discipline). Cambridge: Harvard University Press.

Covington, Martin (1992)

Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform). Cambridge: Cambridge University Press.

Covington, M. (1986)

Instruction in problem solving and planning. In S.L. Freedman., E.K. Scholnick., et R.P. Cocking (Eds.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 469-511.

Denhière, G. (1994)

Apprentissages intentionnels à allure libre: Étude comparative d'enfants normaux et débiles mentaux. Dans *Enfance*, pp. 149-174.

Dunn, Rita, Dunn, Ken, Price, Gary E. (1979)

Identifying Individual Learning Styles. In *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston, Virginia: NASSP.

Dweck, Carol S., Bempechat, J. (1983)

Children's theories of intelligence : Consequences for learning. In S.G. Paris, G.M. Olson, H.M. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 239-256.

Dweck, Carol S. (1986)

Motivational processes affecting learning. In *American Psychologist*, Volume 41, pp. 1040-1048.

Fortin, Gilles., Chevrier, Jacques (1989)

Adaptation française du «Learning style questionnaire». Communication présentée à la conférence annuelle des Sociétés Savantes.

Flavell, Joseph H., Fredericks, A.G., Hoyt, J.D. (1970)

Developmental changes in memorization processes. In *Cognitive Psychology*, Volume 1, pp. 324-340.

Gardner, Howard (1983)

Frames of mind (The theory of Multiple intelligences), New York : Basic Books.

Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., McCall, R.B. (1987)

Roundtable : What is temperament? Four approaches. In *Child Development*, Volume 58, pp. 505-529.

Honey, Peter, Mumford, A. (1986)

The manual of learning styles, Maidenhead, Berkshire: Ardingly House

Huteau, Michel (1985)

Les conceptions cognitives de la personnalité, Paris: P.U.F.

Hyman, R., Rosoff, B. (1984)

Matching learning and teaching styles: The jug and what's in it. In *Theory Into Practice*, Volume 23, pp. 35-43.

Karmiloff-Smith, Annette. (1995)

Beyond Modularity (A Developmental Perspective on Cognitive Science). Cambridge: The MIT Press.

Lave, Jean, Wenger, Ellen. (1991)

Situated Learning (Legitimate Peripheral Participation), Cambridge: Cambridge University Press.

McCombs, Barbara L. (1987, April)

Issues in the measurement by standardized tests of primary motivational variables related to self-regulated learning. Communication présentée à la conférence de la "AERA", Washington, DC.

McCombs, Barbara L. (1984)

Process and skills underlying continuing intrinsic motivations to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions. In *Educational Psychologist*, Volume 19, pp. 119-218.

Neimark, E., Slotnick, N.S., Ulrich, T. (1971)

The development of memorization strategies. In *Developmental Psychology*, Volume 5, pp. 427-432.

Nelson, Katherine (1996)

Language in Cognitive Development (The Emergence of the Mediated Mind), Cambridge: Cambridge University Press.

Noël, Bernadette (1997)

La métacognition, Bruxelles: DeBoeck Université.

Rothbart, Mary K. (1981)

Measurement of Temperament in infancy. In *Child Development*, Volume 52, pp. 569-578.

Resnick, Lauren (1987)

Education and learning to think, Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.

Riding Richard, Rayner, Stephen (1998)

Cognitive styles and learning Strategies, London: David Fulton Publishers.

Schmeck, Ronald R. (1982)

Learning styles of college students. In Dillon, R., et Schmeck, R.R., *Individual Differences in Cognition*, New-York: Academic Press.

Spenser, Janine, Karmiloff-Smith, Annette (1997)

Are we misconstruing children or scientists. In *Human Development*, Volume 40, pp. 51-54.

Titus, Thomas G., Bergondi, Thomas A., Shryode, Marsha (1990)

Adolescent learning styles. In *Journal of Research and Development in Education*, Volume 23 (3), pp. 165-171.

Thomas, Alexander, Chess, Stella (1977)

Temperament and development, New-York: Brunnel/Mazel

Varela, Francesco J., Thompson, Evan, Rosch, Eleanor (1991)

The embodied mind, Cambridge, MA: MIT Press.

Varela, Francesco J. (1989)

Connaître (les sciences cognitives tendances et perspectives), Paris: Seuil.

Vygotsky, L.S. (1962)

Thought and Language, Cambridge: M.I.T. Press.

Witkin, Herbert A., Goodenough, Donald R. (1977a)

Field dependence and interpersonal behavior. In *Psychological Bulletin*, Volume 84, pp. 661-689.

Witkin, Herbert H.A., Goodenough, Donald R. (1977b)

Field dependence revisited, Princeton: Educational Testing Service.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 2000.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Le style d'apprentissage: perspective de développement

Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Mariette Théberge - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie
Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000
Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Dans ce texte nous discutons du style d'apprentissage dans une perspective de développement. Nous examinons d'abord les processus dynamiques de la construction de la représentation de soi comme apprenant en termes du modèle de la redescription de la représentation de Karmiloff-Smith. Nous abordons ensuite la structure de la personnalité, les modalités d'accès à l'information, les capacités intellectuelles, les préférences individuelles et la métacognition comme facteurs de développement qui marquent le style d'apprentissage. La conclusion est une réflexion sur les dimensions du contexte en regard du style d'apprentissage.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

Learning styles are discussed here from the perspective of development. The article first examines the dynamic processes behind the construction of learner self-representations in terms of the Karmiloff-Smith model for the redescription of representations. Next, it considers personality structure, modes for accessing information, intellectual capacities, personal choices, and metacognition as developmental factors that influence learning styles. The article concludes with a reflection on the dimensions of the contexts surrounding learning styles.

[RETOUR](#)

RESUMEN

En este texto discutimos el estilo de aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo. Primero examinamos los procesos dinámicos de la construcción de la representación de sí mismo en tanto que aprendiz, siguiendo el modelo de la redescrípción de la representación de Karmiloff-Smith. En seguida abordamos la estructura de la personalidad, las modalidades de acceso a la información, las capacidades intelectuales, las preferencias individuales y la metacognición como factores de desarrollo que inciden sobre el estilo de aprendizaje. La conclusión consiste en una reflexión sobre las dimensiones del contexto frente al estilo de aprendizaje.

[RETOUR](#)

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

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

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- Cadre théorique
 - La théorie de l'analyse transactionnelle
 - Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb
 - Le modèle de style d'apprentissage de Kolb
 - Le modèle de style d'apprentissage de Honey et Mumford
- Lien entre les messages injonctifs et la manière d'apprendre
- La modification du style d'apprentissage
 - Le modèle psychologique de redécision
 - Le modèle éducatif
- Conclusion
- Notes
- Bibliographie

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

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

Este artículo 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 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 conséquemment 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 oeuvrant 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 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 tout 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 comportements. 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 suite à 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 déterminent, 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. et 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. et 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'infirmerie 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) versus le pôle abstrait (la conceptualisation abstraite), le pôle réflexif (la réflexion sur l'expérience) versus 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, correspondant 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.

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 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

réfléchi et de conceptualisation abstraite (voir **Tableau 1**). Dans ces circonstances, le développement d'un mode de fonctionnement réfléchi ou théoricien est peu probable.

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 ⁺⁺

1. 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 sur-exploitation d'une phase au détriment d'une autre, c'est-à-dire de celle désignée par un signe négatif (-).

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 sur-spécialisation dans la phase de conceptualisation abstraite au détriment de l'expérience concrète (voir **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 **Tableau 1**) et ainsi créer une aversion pour le mode pragmatique tout en suscitant un intérêt poussé pour le mode réfléchi.

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 **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 **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 oeuvre 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 conséquence 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 oeuvre 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 soit familier avec 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 ne 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. Ceci ne signifie pas pour autant que l'apprenant ne résistera pas à changer, 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 de gérer le stress 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, il pourrait l'inviter à considérer ses progrès et couper court à ses comparaisons aux 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, son sens de l'observation et 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 même 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 faire part 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 voire 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.

Notes

(1)

L'article sur le «*Learning styles questionnaire*» de [Chevrier et al.](#) dans le présent numéro en donne un contenu plus détaillé.

(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.

Bibliographie

Atkinson, G., Murrell, P.H., Winters, M.R. (1990)

Career personality types and learning styles. In *Psychological Reports*, Vol. 66(1), pp. 160-162.

Berne, Eric (1966)

Des jeux et des hommes, psychologie des relations humaines, Paris: Stock.

Berne, Eric (1971)

Analyse transactionnelle et psychothérapie, Paris: Payot.

Berne, Eric (1977)

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

Chalvin, Dominique (1987)

Les nouveaux outils de l'analyse transactionnelle, (2^e éd.), Vol. 2. Paris: Éditions ESF.

Chevrier, Jacques, Charbonneau, Benoît (1991)

Apprentissage expérientiel: manuel pour les juges, Document inédit. Université du Québec à Hull.

Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, LeBlanc, Raymond, Théberge, Mariette (2000)

Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.

- Cornwell, J.M., Manfredo, P.A. (1994)
Kolb's learning style theory revisited. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 54, pp. 317-327.
- Cornwell, J.M., Manfredo, P.A., Dunlap, W.P. (1991)
Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's Learning Style Inventory. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 51, pp. 455-462.
- Cottraux, Jean (1998)
Les thérapies comportementales et cognitives, (3^e édition). Paris: Masson.
- English, Fanita (1984)
Aventures en analyse transactionnelle et autres vraies histoires, Paris: Desclée de Brouwer.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Amyot, Elise (1998)
Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. Dans *Mesure et Évaluation*, Volume 19 (3), pp. 95-118.
- Furnham, Adrian (1992)
Personality and learning style. In *Personality and Individual Differences*, Vol. 13 (4), pp. 429-438.
- Goulding, Mary McClure, Goulding, Robert L. (1979)
Changing lives through rededcision therapy, New York: Brunner/Mazel, Publishers.
- Goulding, Robert L. (1972)
New directions in Transactional Analysis: Creating an environment for rededcision and change. Dans C.J. Sager et H.S. Kaplan (Eds), *Progress in group and family therapy*, New-York: Brunner/Mazel, Publishers, pp. 105-134.
- Goulding, Robert L. (1985)
History of Rededcision Therapy. Dans L.B. Kadis (Ed.), *Rededcision Therapy: Expanded perspectives*. Pacific Grove, California: Western Institute for group and family therapy, pp. 9-11.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1986)
The manual of Learning Styles, Maidenhead, Berkshire: Ardingly House (2^e éd.).
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1992)
The manual of Learning Styles, Maidenhead, Berkshire: Ardingly House (3^e éd.).
- Kolb, David A. (1984)
Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Krack, M., Nasielski, S., Van de Graaf, J. (1981)
L'analyse transactionnelle: méthodes d'application en travail social et en psychologie clinique. Toulouse: Privat.
- Madison, P. (1985)
Rededcision Therapy: What it is, how and why it works. Dans L.B. Kadis (Ed.), *Rededcision Therapy: Expanded perspectives*, Pacific Grove, California: Western institute for group and family therapy, pp. 20-25.
- Mumford, Alan, Honey, Peter (1992)
Questions and answers on Learning Styles Questionnaire. In *Industrial and Commercial Training*, Volume 24 (7), pp. 10-13.
- Rothschild, J., Piland, W.E. (1994)
Intercorrelates of postsecondary students' learning styles and personality traits. In *Community College Journal of Research and Practice*, Volume 18 (2), pp. 177-188.
- Royce, Joseph R., Powell, Arnold (1983)
Theory of personality and individual differences: Factors, systems, and process, Englewood Cliffs: Prentice-Hall inc..
- Ruble, Thomas L., Stout, David E. (1990)
Reliability, construct validity, and response-set bias of the revised Learning Style Inventory (LSI-1985). In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 50, pp. 619-629.
- Stewart, Ian, Joines, Vann (1987)
TA today: A new introduction to Transactional Analysis, Chapel Hill, North Carolina: Lifespace Publishing.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

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

Gilles Fortin - Université St-Paul
Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Marianne Théberge - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie
Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000
Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

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.

RETOUR

ABSTRACT

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.

RETOUR

RESUMEN

Este artículo 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.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- L'apport du style d'apprentissage en éducation
- Une possibilité d'utilisation du style d'apprentissage
- Les limites de l'utilisation du style d'apprentissage
- Conclusion
- Bibliographie

Résumé

Les propos de cet article visent à alimenter la réflexion sur la portée de l'utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. S'inspirant du modèle du cycle d'apprentissage expérientiel défini par Kolb (1976, 1984) et de la nomenclature d'Honey et Mumford (1992), ils situent tout d'abord l'apport de ce concept en éducation. Puis, une description d'une possibilité d'utilisation permet de s'interroger sur les limites de son intégration dans ce contexte de formation professionnelle où apprentissage et enseignement sont intimement liés.

Abstract

APPLYING THE CONCEPT OF LEARNING STYLE TO TEACHER TRAINING

The objective of this article is to stimulate further thinking on the extent to which our understanding of learning styles can be applied to teacher training. On the basis of the experiential learning cycle defined by Kolb (1976, 1984) and the nomenclature of Honey and Mumford (1992), the article first locates the underlying support of this educational concept. Next, it describes one possible application of the concept that allows us to consider the limits of its integration into teacher training, an ideal context for observing the close interrelationship of teaching and learning.

Resumen

Una utilización del estilo de aprendizaje en un contexto de formación magisterial

El propósito de este artículo es de nutrir la reflexión sobre las posibilidades de utilización del estilo de aprendizaje en el contexto de la formación magisterial. Siguiendo el modelo del ciclo de aprendizaje experiencial definido por Kolb (1976, 1984), y de la nomenclatura de Honey y Mumford (1992), los autores definen la contribución de este concepto en educación. La descripción de las posibilidades de utilizar dicho concepto permite interrogarse sobre los límites de su integración en el contexto de la formación profesional en donde el aprendizaje y la enseñanza están íntimamente ligados.

Introduction

L'intérêt que suscite la formation à l'enseignement actuellement nous amène à nous interroger non seulement sur le cadre de formation et les programmes offerts, mais également sur les contenus susceptibles de favoriser l'apprentissage de futurs enseignants. D'une part, il va sans dire que ces contenus se rapportent à différentes matières enseignées dans le milieu scolaire, par exemple, les didactiques des langues, des sciences, de la mathématique et des arts. D'autre part, comme il s'agit d'une formation professionnelle qui reconnaît de plus en plus l'importance de l'exercice d'une pratique réflexive, il s'avère essentiel de susciter une réflexion sur la relation éducative au sein de cette formation. La conception de cette relation étant tributaire de la façon dont la personne qui se destine à enseigner a vécu et conçoit l'acte d'enseignement, il devient nécessaire de se demander comment il est possible que cette réflexion enclenche un processus de remise en question et de changement chez l'étudiant. Que cette réflexion se traduise dans le cadre de cours portant sur l'étude du développement, sous forme de rencontres qui privilégient la reconnaissance de messages intégrés à des attitudes ou par un travail en groupe et en sous-groupes sur les représentations, il n'en demeure pas moins que la prise de conscience de ce qu'est l'apprentissage et l'enseignement constitue toujours un double défi à relever dans ce contexte de formation.

Dans ce questionnement, nous considérons que le style d'apprentissage peut être un concept qui concourt à ce que l'étudiant en formation décrive et comprenne mieux comment il apprend et ce qu'il conçoit être comme professionnel de l'enseignement. C'est en ce sens que ce concept peut sensibiliser la personne à l'importance accordée de nos jours à l'individualisation de l'enseignement et au respect des différences. C'est ainsi qu'en reconnaissant qu'il existe une diversité de styles, il peut devenir possible de concevoir une pratique qui reflète plus d'une façon d'apprendre.

Il serait cependant présomptueux de croire que le seul fait de traiter du style d'apprentissage déclenche un processus de remise en question et de changement. C'est pourquoi il importe de réfléchir à l'utilisation du style d'apprentissage dans le contexte de la formation à l'enseignement tout en tenant compte de son apport et de ses limites. En se donnant ainsi cet objectif, les auteurs de cet article tendent à entrevoir les possibilités d'intégration de ce concept à une pratique réflexive. Pour ce faire, cette réflexion se subdivise en trois parties. La première partie situe l'apport du style d'apprentissage en éducation. La deuxième partie en décrit une possibilité d'utilisation dans un contexte comme celui de la formation à l'enseignement. La troisième partie fait part des limites de l'intégration du style d'apprentissage dans ce contexte.

L'apport du style d'apprentissage en éducation

Pour considérer l'apport du style d'apprentissage en éducation, nous traitons tout d'abord, dans cette première partie, de la nécessité de reconnaître les différences entre les apprenants ainsi que celle d'aller au-delà de ces différences. Par la suite, nous traitons de la tendance qu'a l'enseignant à façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre. Nous en arrivons ainsi à faire valoir l'importance de tenir compte de facteurs variés dans l'apprentissage et la profession enseignante. Puis, nous considérons l'apport de l'utilisation du style d'apprentissage en tant que ressource intéressante dans l'élaboration et la révision d'un curriculum ainsi que par rapport au dialogue sur l'acte d'enseignement.

Comme le souligne **Messick (1976)** lorsqu'il traite de l'apport du style d'apprentissage en éducation, *la nécessité de reconnaître les différences chez les apprenants et celle d'aller au-delà de ces différences en élucidant leur contenu* exigent une attention particulière autant de la part de chercheurs que de pédagogues. Mettant essentiellement en valeur la généralisation empirique que les personnes diffèrent substantiellement dans leurs styles de pensée et leurs modes d'expression créative, cet auteur affirme également le bien-fondé en éducation, et plus particulièrement aux études supérieures, de promouvoir comme essentiel le respect des différences humaines dans l'apprentissage et l'exercice de la créativité. Cherchant alors les meilleurs moyens de rendre l'enseignement plus individualisé et l'apprentissage plus efficace, **Messick (1976)** examine comment ces

différences sont reliées aux dimensions de la personnalité et s'observent dans le comportement. La prise en compte de la constance des différences dans les manières d'organiser et de traiter l'information devient ainsi un des points de mire qui alimente une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, force est également de constater que plus souvent qu'autrement *l'enseignant façonne son enseignement d'après sa manière d'apprendre* (Kinsella, 1995). C'est en ce sens que les différences individuelles agissent comme des filtres (Jonassen et Grabowski, 1993). Le fait de décrire ces différences peut amener l'enseignant à les reconnaître et à être plus en mesure de comprendre leur impact dans le processus d'apprentissage. Il en résulte une réflexion qui permet d'approfondir le sens de ce qu'est l'apprentissage, de la motivation qu'il suscite et exige, de la nécessité d'un environnement social et académique qui encourage l'apprenant. Dialoguer à partir de ce qu'est l'apprentissage et le style d'apprentissage donne ainsi l'occasion de s'interroger au sujet des présupposés de l'enseignement.

Ces présupposés peuvent rejoindre les préférences de l'apprenant ou aller en sens inverse. Il peut même en résulter des *conflits entre styles* (Ellis, 1989; Oxford, Hollaway et Horton-Murillo, 1992). C'est pourquoi il importe de tenir compte de facteurs variés en enseignement et de choisir des activités qui peuvent convenir à divers styles d'apprentissage. De cette manière, chaque étudiant a de temps à autre l'occasion d'apprendre selon son style, ce qui évite de le mettre dans une situation où il doit s'adapter constamment. Il peut alors mieux se concentrer pour intégrer le contenu à apprendre, sans constamment faire un effort pour s'ajuster à la manière dont ce contenu lui est présenté.

Par ailleurs, d'autres *facteurs* auxquels les auteurs font référence dans l'utilisation du style d'apprentissage en éducation entrent en ligne de compte tels que ceux de la culture, de la classe sociale, du sexe et de l'âge (Ehrman et Oxford, 1988; Lesser, 1976; Oxford et Anderson, 1995; Reid, 1987; Théberge, LeBlanc et Brabant, 1996).

Avec l'intérêt qu'a suscité l'utilisation du style d'apprentissage au fil des ans, ces différents facteurs ou variables ont retenu l'attention de chercheurs. Cette possibilité de distinguer les apprenants en termes de caractéristiques spécifiques n'est cependant pas sans susciter la controverse étant donné que cela peut entraîner une catégorisation et avoir des répercussions philosophiques, politiques et scientifiques (Lesser, 1976). Par exemple, partir de la prémisse que différentes cultures ou classes sociales engendrent des modes de pensée et l'émergence de styles respectifs peut contribuer à une meilleure compréhension des façons d'apprendre d'étudiants, mais est aussi susceptible de constituer une catégorisation trop rigide si elle ne tient pas compte de la spécificité de la personne. Cette connaissance du style de l'apprenant devient donc utile dans la mesure où elle ne constitue pas une limite à l'expression de la personne. Selon Jones (1993), l'apprentissage des styles est un objectif et non une fin. Il permet à l'étudiant de reconnaître son propre style et de mieux comprendre comment il préfère apprendre. De cette manière, l'étudiant devient plus conscient des stratégies qu'il utilise. Il est plus en mesure d'amorcer une réflexion sur sa façon d'apprendre et peut mieux percevoir les raisons qui sont en cause lorsqu'il fait face à des difficultés. L'étudiant peut ainsi en arriver à une autorégulation de son apprentissage qui lui permet de concevoir l'existence d'autres façons d'apprendre que la sienne et de s'exercer à les apprivoiser.

De plus, l'utilisation d'un modèle référentiel du style d'apprentissage comme celui de Kolb (1984) peut constituer *une ressource intéressante dans l'élaboration et la révision d'un curriculum* (McCarthy, 1987; Violand-Sanchez, 1995). La reconnaissance du style d'apprentissage dépasse alors une simple dénomination et concourt à la mise en oeuvre d'une planification qui inclut diverses façons d'apprendre. Elle permet également à la personne de clarifier comment elle se représente comme apprenante et professionnelle et offre de nombreuses possibilités de réflexion sur soi (Jackson et Caffarella, 1994; Lewis et Williams, 1994; Cornwell et Manfredo, 1994; Wilson, 1986) tout en rejoignant le courant du paradigme du praticien réflexif dont s'inspire les institutions de formation à l'enseignement (Schön, 1994).

Dans le même ordre d'idées, l'étude du style d'apprentissage peut contribuer au *dialogue sur l'acte d'enseignement*. Comme l'indique Torkleson (1995) à propos de l'intégration d'enseignants immigrants dans un contexte américain, cette étude peut permettre d'élucider les normes socioculturelles d'un contexte éducationnel. Par exemple, cet auteur fait part d'une expérience qu'il a vécue avec un groupe d'enseignants asiatiques confrontés aux styles d'étudiants américains. Comme la relation éducative n'avait pas la même signification que celle qu'ils avaient connu dans leur pays d'origine, ils se sentaient souvent pris au dépourvu devant les réactions des étudiants face à l'autorité. La reconnaissance de leurs propres styles et de ceux des étudiants a donné lieu d'aborder et de discuter de ces différences. Cependant, dans cet exemple, cet auteur décrit comment l'étude et la nomenclature du style d'apprentissage a contribué à illustrer que ces différences étaient aussi reliées au contexte social. Il n'y avait donc pas rejet ou refus de communication de la part des étudiants avec l'enseignant en tant que personne, mais perceptions et conceptions différenciées dans les approches, les comportements, les attitudes et les valeurs. En partant de telles observations, l'enseignant en situation d'adaptation peut réfléchir aux significations personnelles et professionnelles qu'il accorde aux événements. Il peut également en arriver à faire la

part des choses et voir les possibilités de changements qu'il peut effectuer. Au lieu de s'en tenir à une réaction face aux étudiants et de leur reprocher leur manière d'être et d'agir, la connaissance de styles peut permettre de discuter de la situation d'apprentissage et de la replacer dans un contexte. Selon cet exemple, l'utilisation du style d'apprentissage favorise le dialogue sur l'acte d'enseignement et sur les manières d'être et de réagir dans cet acte.

Dans cette première partie, nous reconnaissons que l'utilisation du style d'apprentissage peut concourir au respect des différences entre les apprenants. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant réfléchisse à sa manière d'apprendre et d'enseigner. Dans cette utilisation du style, il importe également de tenir compte de facteurs variés en éducation comme ceux de la culture, de l'âge et du sexe de l'apprenant. Il est aussi possible de considérer ce concept comme une ressource intéressante dans l'élaboration et la révision d'un curriculum ainsi que dans l'établissement d'un dialogue sur l'acte d'enseignement. Cet apport peut donc s'articuler de diverses façons selon le contexte où il a lieu et ne minimise en rien le fait qu'il est essentiel de préciser la manière de l'utiliser comme nous en décrivons une possibilité dans la partie suivante.

Une possibilité d'utilisation du style d'apprentissage

La démarche d'une utilisation du style d'apprentissage que nous décrivons dans cette partie s'inspire du modèle du cycle d'apprentissage de Kolb (1976, 1984). Elle comprend quatre phases :

1. une prise de conscience de son propre style d'apprentissage par le biais d'expériences concrètes;
2. une analyse réalisée d'abord individuellement puis collectivement par le biais de l'utilisation du questionnaire portant sur le style d'apprentissage (Honey et Mumford, 1992) ainsi que par l'analyse d'un enregistrement vidéo réalisé lors de la réalisation d'une tâche;
3. un approfondissement de la signification du style d'apprentissage par l'identification de moyens susceptibles de favoriser une certaine flexibilité dans l'apprentissage et dans l'enseignement;
4. une intégration de la connaissance acquise au sujet de son propre style et des autres styles par le biais de l'élaboration de sa propre conception de l'apprentissage et par l'exercice d'une planification pédagogique.

C'est ainsi que cette possibilité d'utilisation du style d'apprentissage vise à concourir non seulement à ce que les étudiants reconnaissent leur style, mais s'initient à une mise en oeuvre de ce concept lors de planification pédagogique.

La première phase, qui correspond à celle de l'expérience concrète du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1976, 1984), contribue à favoriser l'identification des différences individuelles dans la façon d'apprendre. Il s'agit essentiellement de permettre à l'étudiant d'explorer son style d'apprentissage. Par exemple, la passation du questionnaire de Honey et Mumford (1992); Fortin, Chevrier et Amyot, 1997) peut servir à identifier le style d'un groupe d'étudiants. Une fois cette identification complétée et compilée par le formateur, sans en divulguer les résultats, il est possible de former des sous-groupes d'étudiants de style homogène ou de styles hétérogènes et de leur assigner une tâche. La nature de cette tâche revêt de l'importance. Idéalement parlant, elle ne comporte pas de solutions toutes faites et fait appel à l'imagination. Elle permet l'implication de chacun et évite de faire référence à un apprentissage déjà maîtrisé. L'enregistrement vidéo des actions et réactions des étudiants dans la réalisation de cette tâche permet ultérieurement l'analyse du mode de fonctionnement des équipes de travail. A priori, dans cette phase, aucune dénomination de styles n'est indiquée aux étudiants afin que l'accent soit principalement mis sur l'expérience de chacun et sur sa façon de percevoir et de vivre cette expérience. C'est ainsi qu'émerge le style d'apprentissage de l'étudiant et que s'amorce la possibilité de prise de conscience de ce que signifie ce concept.

La deuxième phase permet de poursuivre cette démarche expérientielle en donnant l'occasion à l'étudiant d'identifier son propre style d'apprentissage. À l'aide d'observations, de l'analyse de l'enregistrement vidéo ainsi que des résultats du questionnaire, l'étudiant est à même d'analyser et d'interpréter sa perception de lui-même et celle qui lui est projetée. Il a aussi l'occasion de réaliser la diversité des styles qu'ont utilisés ses pairs. C'est en ce sens que l'analyse des actions et réactions des étudiants lors de la réalisation de la vidéo ou de la prise de notes d'observations peut contribuer à donner une représentation concrète de ce qui s'est produit lors de la réalisation de la tâche qui a donné lieu à l'émergence du style tout en observant ce qui relève de la particularité de l'apprentissage de chacun. De plus, l'analyse qu'effectue l'étudiant par l'observation réfléchie au cours de cette deuxième phase permet d'aller au-delà d'une sensibilisation au style d'apprentissage. Elle concourt à en dégager les caractéristiques et à en expliquer l'implication par rapport à une planification pédagogique.

Dans un contexte de formation à l'enseignement, cette phase permet aussi de faire valoir comment l'apprentissage et l'enseignement peuvent être liés à un concept comme celui du style d'apprentissage. Elle donne

l'occasion à l'étudiant de comprendre comment ce concept peut être utile non seulement comme apprenant mais aussi en tant qu'enseignant. C'est ainsi, qu'idéalement parlant, l'étudiant inscrit à la formation à l'enseignement n'en reste donc pas à affirmer le style qu'il a identifié comme étant le seul et unique possible, mais apprend à moduler son style et à développer une certaine aisance par rapport à d'autres styles. Les échanges qu'il a avec ses pairs permettent aussi de faire part de ce qui distingue diverses façons d'apprendre. Dans le même ordre d'idées, l'utilisation des résultats du questionnaire donnent ainsi la possibilité d'esquisser le profil du groupe. Cette esquisse revêt d'autant plus d'importance qu'elle permet, d'une part, de distinguer la prédominance ou non de certains styles et, d'autre part, de faire part aux étudiants des stratégies d'enseignement qu'il est possible d'élaborer pour respecter la diversité des styles répertoriés. En utilisant cette procédure, les étudiants de la formation à l'enseignement sont considérés non pas uniquement comme apprenants, mais également comme futurs enseignants qui s'exercent à discerner les rouages de la profession. Par exemple, si une majorité des étudiants privilégient l'expérience concrète et que peu d'entre eux optent pour la conceptualisation abstraite, la distinction des stratégies d'enseignement qui correspondent aux styles de ces préférences peut aider les étudiants à saisir comment est conçue la formation qu'ils reçoivent. Encore faut-il que la personne qui donne cette formation soit elle-même consciente de l'apport des stratégies qu'elle utilise, ce sur quoi nous reviendrons lorsqu'il sera question des limites de l'utilisation du style d'apprentissage.

La troisième phase, qui correspond à la conceptualisation abstraite du modèle du cycle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1976, 1984), contribue à ce que l'étudiant saisisse comment le style d'apprentissage oriente et guide l'apprenant dans ses choix. C'est par l'entremise d'une documentation détaillant les forces et les faiblesses de chacun des styles que l'étudiant poursuit un questionnement relatif aux manières de développer une flexibilité essentielle à la profession enseignante. Les discussions en sous-groupes et en plénière qui s'ensuivent alimentent la possibilité de transposer cette connaissance de soi comme apprenant pour qu'elle serve à une prise de décision consciente de choix de stratégies d'enseignement. Comprendre le pourquoi de l'utilisation du style d'apprentissage en éducation et parfaire une connaissance métacognitive de son propre style d'apprentissage concourent à cette phase d'appropriation de ce qu'est le style d'apprentissage. Il s'agit, bien sûr, d'une phase qui implique que l'étudiant accepte d'aller au-delà du simple constat de différences et n'en reste pas à un étiquetage, mais s'insère dans une démarche réflexive qui l'amène à s'interroger sur ses manières d'apprendre et de concevoir l'enseignement. Dans cette phase cruciale, il importe également d'aborder la question de la résistance au changement en tenant compte de l'expérience antécédente de l'étudiant et en l'amenant à réaliser que sa réussite scolaire est due en grande partie à sa façon d'apprendre. Il n'est donc pas question de lui reprocher ce qu'il est et cette façon de faire, mais de l'inciter à comprendre que tous ne procèdent pas de la même manière et que la flexibilité constitue une des clés de voûte de la profession enseignante. Il suffit de demander à l'étudiant de se rappeler des expériences d'apprentissage où il ressentait un malaise pour constater qu'effectivement au cours de ses années d'études antérieures, il aurait apprécié à certains moments percevoir cette flexibilité de la part d'enseignants qui agissaient moins en concordance avec son style d'apprentissage. Cette constatation ne diminue cependant en rien les craintes rattachées à tout phénomène de changement ou de transformation. C'est pourquoi dans cette phase, il est aussi essentiel d'insister sur la nécessité d'apprendre à transiger avec le déséquilibre et parfois l'appréhension que comporte le changement. Par exemple, une personne qui apprécie grandement toutes formes d'apprentissage favorisant la conceptualisation abstraite peut ressentir un malaise dans l'exercice d'expériences concrètes. Par ailleurs, même si ces exercices peuvent a priori sembler pénibles, elle peut arriver à mieux en comprendre le bienfait si elle identifie ce que cela lui apporte comme apprenant et comment cela peut correspondre à des manières différentes d'apprendre.

Quant à *la quatrième phase*, elle constitue la mise en application effective du style d'apprentissage de l'apprenant. Pour ce faire, l'étudiant planifie une situation d'apprentissage où il inclut des interventions pédagogiques qui prennent en compte son style ainsi que d'autres styles. Cet exercice lui donne l'occasion de démontrer sa compréhension en tant qu'apprenant en élaborant sa propre conception de l'apprentissage et celle qu'il est en train de développer en tant que futur enseignant. Il intègre ainsi à sa pratique la connaissance qu'il vient de s'approprier lors de la troisième phase. Encore une fois, cette démarche s'adresse à l'étudiant en tant que futur enseignant capable non seulement d'identifier son style et celui des autres, mais aussi de planifier des situations d'apprentissage qui respectent les caractéristiques de divers styles. En suscitant une réflexion à partir de la planification élaborée, l'étudiant approfondit la manière dont s'articule ce savoir dans une profession comme celle de l'enseignement. De plus, si ce travail s'effectue en équipes constituées alors de personnes ayant des styles différents, la négociation qui se produit au cours de l'élaboration de la planification peut aussi être un lieu très propice d'apprentissage.

En concevant ainsi ces quatre phases d'utilisation du style d'apprentissage, nous favorisons une perspective de construction dynamique triangulaire :

1. le professeur de formation à l'enseignement propose un apprentissage qui suscite une intégration du style

d'apprentissage chez

2. l'étudiant en tant que futur enseignant qui, à son tour, démontre sa compréhension du style d'apprentissage et sa possibilité d'intégration en planifiant et élaborant des situations qui rejoignent divers styles
3. d'élèves auxquels il enseignera à court terme en stages et à plus long terme dans l'exercice de sa profession.

Comme l'expriment **Riding et Rayner (1998)**, la prise de conscience du style revêt un potentiel susceptible d'enrichir la performance humaine dans une variété de contextes. Celui de la formation à l'enseignement nous semble à cet effet tout à fait approprié à ce contenu pourvu qu'il donne lieu à une exploration et une réflexion sur la manière dont la personne conçoit l'apprentissage et l'enseignement.

La démarche que nous venons de décrire dans cette deuxième partie peut être mise en pratique de diverses façons selon le contexte où elle a lieu. Par exemple, dans la deuxième phase, l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire peuvent être effectuées soit à partir de l'enregistrement d'une vidéo ou par la prise de notes d'observations suivie de discussions. C'est ainsi que nous l'avons réalisée dans des contextes différents où il s'est avéré plus fonctionnel de ne pas enregistrer toutes les séances de travail en équipe et de procéder par observations écrites et discussions avec des groupes de plus de trente-cinq étudiants. Par ailleurs, la reprise de séquences filmées a pu s'inscrire facilement dans le déroulement d'une réflexion personnelle et professionnelle avec des groupes plus restreints d'une vingtaine d'étudiants. Selon ces expériences, il va sans dire que le nombre d'étudiants est un facteur à considérer dans la définition de la démarche privilégiée pour traiter d'un concept comme celui du style d'apprentissage. Dans des groupes pouvant aller jusqu'à une centaine d'étudiants, il devient souvent très complexe d'approfondir une signification personnalisée du style d'apprentissage. Cela est d'autant plus apparent, s'il ne s'agit pas uniquement d'informer les étudiants mais de les inciter à réfléchir et à amorcer un processus de changement. Comme le souligne **Gendlin (1972, p. 9)** « le contexte d'une relation personnelle en mouvement » constitue un enjeu majeur dans ce processus de changement. Il est donc judicieux de se demander jusqu'à quel point il est possible d'établir cette relation personnelle avec les étudiants lorsque nous abordons des objets d'études comme ceux du style afin d'essayer de concevoir un mode de fonctionnement qui va en ce sens.

Dans cette deuxième partie, nous avons décrit une possibilité d'utilisation du style d'apprentissage dans le contexte de la formation à l'enseignement. S'articulant en quatre phases, cette possibilité s'inspire du modèle d'apprentissage expérientiel élaboré par **Kolb (1976, 1984)**, ainsi que de l'approche d'**Honey et Mumford (1992)**.

Si chacune de ces phases considère l'apprenant comme un futur enseignant et l'incite à identifier non seulement sa manière d'apprendre mais aussi celle qu'il préconise en enseignement, il n'en demeure pas moins que l'acceptation et la volonté de changement demeurent la pierre angulaire sur laquelle s'exerce l'intégration du concept du style d'apprentissage. Comme nous enseignons à la formation à l'enseignement et que nous avons eu l'occasion au cours des dernières années d'explorer la possibilité d'utilisation que nous décrivons dans cette partie, nous sommes à même de constater les limites de cette intégration, ce dont nous faisons part dans la partie suivante.

Les limites de l'utilisation du style d'apprentissage

Dans cette troisième partie, nous traitons de limites d'utilisation du style d'apprentissage. Tout d'abord, nous reconnaissons que l'identification du style ne peut constituer d'aucune manière la seule base pour définir l'enseignement. Par la suite, nous réalisons que la prise de conscience seule ne suffit pas à inciter un changement, que ce soit en contexte de formation à l'enseignement ou dans tous les autres contextes éducationnels. Cela nous amène à admettre que nous en savons aussi très peu sur ce qu'apprennent réellement les futurs enseignants par rapport à des concepts comme celui du style d'apprentissage et que l'utilisation des différents modèles de référence et instruments ne s'avèrent pas toujours explicite et justifiée. La considération de ces différentes limites porte à s'interroger sur le rôle que joue le formateur à l'enseignement dans l'utilisation du style d'apprentissage et sur sa capacité de donner ou non « des permissions nouvelles » (Fortin, Chevrier, LeBlanc et Théberge, à paraître).

Dans la prise en compte des limites de l'utilisation du style d'apprentissage, il importe tout d'abord de reconnaître que, malgré tout l'intérêt que suscitent les différentes nomenclatures de styles d'apprentissage, les analyses qui en résultent *ne peuvent constituer la seule base pour définir l'enseignement*. Comme le souligne **Reid (1987)**, même si les recherches qui traitent du style d'apprentissage contribuent à mieux faciliter l'apprentissage de l'étudiant, il n'en reste pas moins que l'identification de styles ne saurait constituer l'unique voire l'ultime référence d'un apprentissage optimal. Par exemple, les études exploratoires actuelles permettent d'établir une relation entre certains styles et des cultures données. Il n'est pas dit cependant qu'il est possible de généraliser et de tenir pour acquis que tous les membres de cette culture adoptent ces styles d'apprentissage préférentiels. Il serait même

hasardeux de le faire. Il ne faut pas oublier que la conception du style d'apprentissage a été développée avant tout afin de contribuer à une individualisation de l'enseignement. Force est cependant de constater que l'utilisation qui en est faite peut servir à étiqueter et à évaluer, ce qui peut constituer un danger si une formation adéquate ne sous-tend pas une compréhension de ce qu'est le style d'apprentissage (Corbett et Smith, 1984; De Bello, 1990; Kinsella, 1995).

Dans le même ordre d'idées, si l'utilisation du style d'apprentissage peut donner la possibilité à l'étudiant de devenir plus conscient de la façon dont il apprend, il serait illusoire de croire que *la prise de conscience seule suffit à inciter un changement*. Dans un programme de formation à l'enseignement, par exemple, l'étudiant a davantage à développer une flexibilité pour répondre à la diversité de styles des élèves dont il aura la charge en stages de formation ou practicum. Dans ce contexte, connaître son propre style est une étape initiale à l'intégration d'un changement qui permet, d'une part, la reconnaissance qu'il y a d'autres façons d'apprendre que la sienne et, d'autre part, la nécessité d'exercer la profession enseignante en tenant compte de cette diversité de modalités. Hors, il ne faut pas tenir pour acquis que tout étudiant qui s'inscrit à un programme de formation à l'enseignement s'engage dans un processus de changement. L'utilisation du style d'apprentissage se trouve donc confrontée à cet engagement qu'a ou n'a pas la personne par rapport à cet apprentissage qui peut rester très superficiel s'il se limite à l'énonciation d'une liste de termes (par exemple: «Moi, je suis plus auditif que visuel» ou «Je suis de style réfléchi et c'est pourquoi je planifie de cette façon»). Prendre conscience que l'apprentissage peut s'effectuer de diverses façons n'assure pas le changement, ni la volonté de changement chez le futur enseignant, ni chez celui qui exerce la profession et reçoit cette information dans le cadre d'une formation ponctuelle ou continue. Cela peut contribuer à amorcer un changement, voire à le provoquer, mais il n'en demeure pas moins que le choix d'effectuer ou non le changement nécessaire pour développer de la flexibilité dans l'utilisation du style d'apprentissage relève de la personne et de son implication dans l'intégration de ce concept.

Par ailleurs, il faut admettre que *nous en savons aussi très peu sur ce qu'apprennent réellement les futurs enseignants* qui reçoivent une formation sur les styles d'apprentissage en contexte de formation initiale ou continue à l'enseignement. Que reste-t-il de l'identification des styles une fois la formation complétée? Jusqu'à quel point cette connaissance est-elle profitable à l'acte d'enseignement? Quelles en sont les répercussions dans les choix qui sont faits en stages ou dans la pratique quotidienne? La formation portant sur les styles s'insère-t-elle dans une réflexion plus globale? Rejoint-elle en ce sens le paradigme d'une pratique réflexive? Comme nous l'avons mentionné précédemment, il importe de reconnaître que nous en sommes toujours dans une phase exploratoire dans l'utilisation du concept du style, où, dans le contexte éducationnel américain, il devient évident que le style d'apprentissage ne peut être ignoré (De Bello, 1990; Reid, 1995), sans toutefois que sa contribution soit évidente à long terme.

De plus, *l'utilisation de différentes nomenclatures et modèles référentiels* en éducation et en formation à l'enseignement ne laisse pas nécessairement filtrer, par exemple, les distinctions entre le style cognitif, une recherche des traits de la personnalité et l'étude du cycle et du style d'apprentissage (Chevrier, Fortin, LeBlanc et Théberge à paraître ; Kolb, 1984; Myers-Briggs, 1962; Witkin, 1981). Même si ces modèles peuvent s'avérer efficaces dans l'identification du style d'apprentissage, la justification de leur utilisation n'est pas toujours explicite. Pourquoi choisit-on un modèle plutôt qu'un autre ou pourquoi en choisit-on plusieurs? Outre l'identification de diverses manières d'apprendre des étudiants, précise-t-on suffisamment quelles sont les fins que desservent l'utilisation du style d'apprentissage? Comment cette utilisation est-elle mise en pratique en salle de classe? Ces questions comme d'autres interrogations nous permettent de constater qu'il reste à apporter beaucoup de précision à l'utilisation du style d'apprentissage pour éviter que ce concept ne reste pas au stade d'une mode pédagogique.

Cet examen critique de la pertinence de l'utilisation du style d'apprentissage ne saurait également être complet si l'on ne mentionne pas *les limites relatives aux différents instruments utilisés* dans l'identification du style d'apprentissage. D'une part, certains de ces instruments mettent l'accent sur des variables extrinsèques, par exemple, les préférences de lieux et de temps d'étude alors que les conditions d'apprentissage et d'enseignement sont autrement plus complexes. Ces variables se rapportent autant au contexte où s'effectue la formation qu'à ce qu'est l'apprenant (Fortin, Chevrier, LeBlanc et Théberge, à paraître). D'autre part, les instruments qui font appel à l'auto-observation et à l'auto-évaluation de l'étudiant peuvent en soi comporter des partis pris. Par exemple, il est possible de considérer que la reconnaissance du style par l'apprenant même se fonde sur des perceptions qui ne sont pas nécessairement suffisamment vérifiées par l'enseignant. Face aux contraintes dues à l'instrumentation dans l'utilisation du style d'apprentissage, il est donc essentiel de se rappeler en tout temps que le style que la personne indique ne signifie aucunement qu'elle n'a pas d'affinités avec les autres styles. C'est pourquoi, nous considérons le style d'apprentissage plus en termes de conceptions et de représentations de soi que comme une entité immuable ne pouvant d'aucune manière être modifiée (Chevrier, Fortin, LeBlanc et Théberge à paraître).

Dans la possibilité d'utilisation du style d'apprentissage que nous avons décrite dans la deuxième partie de cet article, nous considérons comme important qu'un étudiant se connaisse comme apprenant, réfléchisse à son apprentissage, approfondisse ce que sous-tend l'acte d'apprendre et voit lui-même comment il peut intégrer cette réflexion. Ce faisant, l'étudiant complète un cycle d'apprentissage (Kolb, 1984) tout en se sensibilisant au style d'apprentissage. C'est en ce sens que l'auto-évaluation peut être profitable à l'étudiant si elle sert à le faire réfléchir sur des manières d'être et de concevoir l'enseignement. Pour ce faire, il est cependant nécessaire d'assurer la poursuite de l'utilisation de l'instrument par des échanges et des discussions qui font prendre conscience de différences et de similitudes entre étudiants de la formation, entre formateurs et étudiants, entre formateurs et éventuellement entre étudiants, formateurs, élèves et enseignants lors de stages. Comme la prise de conscience seule ne suffit pas à l'intégration de ce concept, il s'avère aussi essentiel d'insérer une planification de l'acte d'enseignement qui tienne compte des différences et des similitudes observées.

La mise en évidence de ces limites porte également à s'interroger sur *le rôle que joue le formateur à l'enseignement dans l'utilisation d'un concept comme celui du style d'apprentissage*. Traiter d'un élément de contenu comme celui-là amène ainsi à s'interroger non seulement sur les limites d'utilisation de ce concept, mais également sur celles du contexte de formation et sur celles de la personne qui assume le rôle de formateur. Dans cette perspective, nous pouvons nous poser les questions suivantes : En tant que formateurs, sommes-nous conscients du style d'apprentissage que nous privilégions en formation à l'enseignement? Tenons-nous compte du contexte de formation dans la présentation de ce concept (LeBlanc, Chevrier, Fortin et Thériège, à paraître)? Sommes-nous en mesure ou non de donner « des permissions nouvelles » (Fortin, Chevrier, LeBlanc et Thériège, à paraître) dans le contexte de formation où nous oeuvrons? Est-il possible, par exemple, d'offrir le suivi nécessaire à la consolidation du changement chez la personne dans le cadre d'un cours comptant jusqu'à quatre-vingt-dix étudiants? Dans de telles conditions, comment pouvons-nous d'une façon réaliste et viable intégrer un concept relatif à des fondements éducationnels sans nous en tenir à l'exercice d'un discours et au vœu pieux que le contenu franchisse la rampe de lui-même? Comment intégrons-nous de manière cohérente différents concepts d'apprentissage comme celui du style à l'ensemble de cours et de programmes offerts aux étudiants en formation à l'enseignement? Ces questions auxquelles plusieurs autres pourraient s'ajouter permettent de constater que la discussion portant sur la possibilité d'utilisation du style d'apprentissage, sur son apport et ses limites interroge autant la possibilité d'intégration de ce concept que la manière même de concevoir l'enseignement en éducation et plus particulièrement, dans cet article, dans le contexte de formation à l'enseignement.

Dans cette troisième partie, nous avons fait état de différentes limites qui concernent l'utilisation du style d'apprentissage. Celles-ci touchent la reconnaissance du fait que l'identification du style ne peut constituer d'aucune manière la seule base pour définir l'enseignement et que la prise de conscience seule ne suffit pas à inciter un changement chez la personne. Ces limites permettent de réaliser qu'on sait peu de choses sur les apprentissages que font les futurs enseignants. Elles concourent également à constater que l'utilisation des différents modèles de référence et instruments ne s'avèrent pas toujours explicite et justifiée dans les recherches traitant du style d'apprentissage d'étudiants. Par ailleurs, quelles que soient ces limites, le questionnement relatif à l'utilisation du style d'apprentissage porte à réfléchir au rôle que joue le formateur à l'enseignement dans l'utilisation de concepts relatifs aux fondements éducationnels.

Conclusion

Comme nous pouvons le constater par les propos de cet article, si la volonté de reconnaître et d'élucider les différences individuelles constitue la source de la motivation de l'utilisation du style d'apprentissage en éducation, la connaissance accrue de la diversité des façons d'apprendre des étudiants sert toujours d'interrogation en enseignement. D'une part, la discussion qui entoure l'apport et les limites de l'utilisation du style d'apprentissage donne lieu de formuler un questionnement relatif autant aux variables de la personne qu'à celles du contexte de formation. D'autre part, la possibilité d'utilisation du style d'apprentissage que nous décrivons dans la deuxième partie permet de préciser comment nous concevons l'étude de ce concept dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Même s'il n'existe actuellement que des réponses partielles aux questions que nous formulons, nous en venons à constater qu'enseignants comme apprenants peuvent bénéficier d'approfondir leur réflexion au sujet de leur manière personnelle d'apprendre. Il est clair dans nos propos que l'utilisation du style d'apprentissage peut contribuer à cet effet. Comme le mentionne Kolb (1984) :

Un des buts de l'éducation est de contribuer à l'apprentissage des étudiants en favorisant l'émergence d'attitudes positives et une soif de connaissances ainsi que le développement d'habiletés efficaces pour apprendre.

Il ne faut cependant pas tenir pour acquis que ces attitudes et habiletés émergent de soi. C'est pourquoi nous croyons qu'il importe de favoriser une démarche expérientielle qui sensibilise l'étudiant au concept du style d'apprentissage et qui favorise son intégration à l'acte d'enseignement. Force est également de reconnaître qu'il y a plusieurs façons d'apprendre. C'est pourquoi il importe autant pour l'apprenant que pour l'enseignant d'être sensibilisés à la nécessité de développer de la flexibilité de manière à favoriser une autorégulation qui s'intègre à la réalité de toutes situations d'apprentissage et d'enseignement. Dans les dernières années, les préoccupations concernant la formation à l'enseignement touchaient principalement le changement et la mise en oeuvre de programmes de formation. Cela a donné lieu à des refontes souvent bénéfiques. Il est cependant aussi important de continuer à s'interroger au sujet du choix des contenus d'apprentissage et des manières de présenter ces contenus. C'est en ce sens que nous considérons que la discussion qui entoure l'apport et les limites d'utilisation du style d'apprentissage rejoignent la problématique plus vaste de l'enseignement en contexte de formation à l'enseignement.

Bibliographie

- Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, LeBlanc, Raymond, Théberge, Mariette (2000a)
Problématique de la nature du style d'apprentissage. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, LeBlanc, Raymond, Théberge, Mariette (2000b)
Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Corbett, Stephen S., Smith, Flint Wm. (1984)
Identifying student learning styles: proceed with caution. In *The Modern Language Journal*, Volume 68, pp. 312-221.
- Cornwell, John M., Manfreda, Pamela A. (1994)
Kolb's learning theory revisited. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 54(2), pp. 317-327.
- De Bello, Thomas C. (1990)
Comparison of eleven major learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentations and the research behind them. In *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, pp. 213-221.
- Ehrman, Madeline, Oxford, Rebecca L. (1988)
Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. In *The Modern Language Journal*, volume 72, pp. 253-265.
- Ellis, Rod (1989)
Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners. In *System*, Volume 17 (2), pp. 249-262.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Amyot, Elise (1998)
Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. Dans *Mesure et Évaluation*, Volume 19 (3), pp. 95-118.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, LeBlanc, Raymond, Théberge, Mariette (2000)
Le style d'apprentissage: un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Gendlin, Eugene T. (1972)
Une théorie du changement de la personnalité, (Traduit par Fernand Roussel), Montréal: Centre Interdisciplinaire de Montréal Inc.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1992)
The manual of learning style, Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Jackson, Lewis, Caffarella, Rosemary S. (Eds.) (1994)
Experiential learning: a new approach. New directions for adults and continuing education, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jonassen, David H., Grabowski, Barbara L. (1993)
Handbook of individual differences, learning, and instruction, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Jones, Sabine (1993)
Cognitive learning styles: Does awareness help? A review of selected literature. In *Language Awareness*, Volume 2 (4), pp. 195-207.
- Kinsella, Kate (1995)
Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In Joy M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, New-York: Heinle & Heinle Publishers, pp. 170-194.
- Kolb, David A. (1976)
Learning style inventory: Technical manual, Boston: MacBer.
- Kolb, David A. (1984)
Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice Hall.
- LeBlanc, Raymond, Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, Théberge, Mariette (2000)
Le style d'apprentissage: perspective de développement. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Lesser, Gerald S. (1976)
Cultural differences in learning and thinking styles. In Samuel Messick *Individuality in learning*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 137-160.
- Lewis, Linda H., Williams, Carol J. (1994)
Experiential learning: past and present. In Lewis Jackson, Rosemary S. Caffarella, *Experiential learning: a new approach. New directions for adults and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 5-16.
- McCarthy, Bernice (1987)
The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques, Barrington, IL: EXCEL.
- Messick, Samuel (1976)
Individuality in learning, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Myers, Isabel Briggs (1962)
The Myers-Briggs type indicator, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Oxford, Rebecca L., Anderson, Neil J. (1995)
A crosscultural view of learning styles. In *Language Teaching*, Volume 28, pp. 201-215.
- Oxford, Rebecca L., Hollaway, Mary E., Horton-Murillo, Diana (1992)
Language learning styles: research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. In *System*, Volume 20 (4), pp. 439-456.
- Reid, Joy M. (1987)
The learning style preferences of ESL students. In *Tesol Quartely*, Volume 21, pp. 87-111.
- Riding, Richard, Rayner, Stephen (1998)
Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behaviour, London: David Fulton Publishers.
- Schön, Donald A. (1994)
Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal: Éditions Logiques.
- Théberge, Mariette, LeBlanc, Raymond, Brabant, Michel (1996)
Étude de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement. Dans *Revue du Nouvel Ontario*, Volume 18, pp. 35-65
- Torkelson, Kristina (1995)
Learning styles and ITA training. Dans Joy M. Reid. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, New-York: Heinle & Heinle Publishers, pp. 134-147.
- Violand-Sanchez, Emma (1995)
Cognitive and learning styles of high school students: Implications for ESL curriculum development. In Joy M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, New-York: Heinle & Heinle Publishers, pp. 48-62.
- Wilson, D.K. (1986)
An investigation of the properties of Kolb's Learning Style Inventory. In *Leadership and Organization Development Journal*, Volume 7, pp. 3-15.
- Witkin, Herman A., Goodenough, Donald R. (1981)
Cognitive styles: essence and origins, New-York: International Universities Press.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 2000.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement

Mariette Thériberge - Université d'Ottawa
Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie
Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000
Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Les propos de cet article visent à alimenter la réflexion sur la portée de l'utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. S'inspirant du modèle du cycle d'apprentissage expérientiel défini par Kolb (1976, 1984) et de la nomenclature d'Honey et Mumford (1992), ils situent tout d'abord l'apport de ce concept en éducation. Puis, une description d'une possibilité d'utilisation permet de s'interroger sur les limites de son intégration dans ce contexte de formation professionnelle où apprentissage et enseignement sont intimement liés.

RETOUR

ABSTRACT

The objective of this article is to stimulate further thinking on the extent to which our understanding of learning styles can be applied to teacher training. On the basis of the experiential learning cycle defined by Kolb (1976, 1984) and the nomenclature of Honey and Mumford (1992), the article first locates the underlying support of this educational concept. Next, it describes one possible application of the concept that allows us to consider the limits of its integration into teacher training, an ideal context for observing the close interrelationship of teaching and learning.

RETOUR

RESUMEN

El propósito de este artículo es de nutrir la reflexión sobre las posibilidades de utilización del estilo de aprendizaje en el contexto de la formación magisterial. Siguiendo el modelo del ciclo de aprendizaje experiencial definido por Kolb (1976, 1984), y de la nomenclatura de Honey y Mumford (1992), los autores definen la contribución de este concepto en educación. La descripción de las posibilidades de utilizar dicho concepto permite interrogarse sobre los límites de su integración en el contexto de la formación profesional en donde el aprendizaje y la enseñanza están íntimamente ligados.

RETOUR

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Jacques CHEVRIER, Université du Québec à Hull

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé
- Introduction
- La typologie des styles d'apprentissage de Kolb
- La typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford
- Le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ et LSQ-F)
- Le *Learning Styles Questionnaire* - version française abrégée (LSQ-Fa)
 - Comment répondre au questionnaire LSQ-Fa
 - Comment calculer le score pour chacune des échelles
 - Comment établir le profil d'apprentissage
 - Comment interpréter les résultats
- Bibliographie
- Annexe 1 - Le *Learning Styles Questionnaire* version française abrégée (LSQ-Fa)
- Annexe 2 - LSQ-Fa - Feuille de compilation des échelles
- Annexe 3 - LSQ-Fa - Profil individuel
- Annexe 4 - Description des styles d'apprentissage selon la typologie de Honey et Mumford (1992)
- Notes

Résumé

Cet article comporte deux volets: le premier a pour but de présenter la typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford (1992) et les avantages de recourir au *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) comme outil de mesure des styles d'apprentissage dans le cadre du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Le LSQ mesure quatre styles d'apprentissage : l'actif, le réfléchi, le théoricien et le pragmatique. Il présente des coefficients de consistance interne et de stabilité supérieurs à ceux du LSI de Kolb et une validité de construit acceptable. De plus, la conception de quatre dimensions unipolaires qui sous-tend le LSQ semble davantage fondée que celle des deux dimensions bipolaires du LSI. Le second volet de l'article a pour objet de présenter le LSQ-Fa, version abrégée du LSQ-F, lui-même une adaptation française du LSQ. On y trouvera les informations nécessaires pour y répondre, pour calculer les scores, établir le profil d'apprentissage et utiliser les résultats. Le questionnaire est fourni en annexe avec le matériel nécessaire pour son utilisation.

Introduction

Les modèles d'apprentissage constituent des représentations d'un type particulier de processus d'apprentissage (Legendre, 1993) alors que les typologies de styles d'apprentissage renvoient, pour leur part, à des façons de nommer et classer un certain nombre de modes de fonctionnement préférentiels en rapport avec l'apprentissage. De toutes les typologies de styles d'apprentissage, rares sont celles qui se fondent sur un modèle d'apprentissage. Les plus connues sont celles de Kolb (1976, 1984) et de Honey et Mumford (1986, 1992). Pour ces deux cas, le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a servi de cadre de référence à leur formulation. Ces typologies de styles d'apprentissage ont donné lieu chacune à la construction d'un outil de mesure différent : le *Learning Style Inventory* (LSI) pour Kolb (1976, 1985) et le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) pour Honey et Mumford (1992). Le LSI, qui est actuellement beaucoup utilisé par les éducateurs, présente des problèmes psychométriques qui, de l'avis de certains (Certo et Lamb, 1979; Geller, 1979; Lamb et Certo, 1978) remettent en question la pertinence de son utilisation. Par contre, le LSQ semble offrir une alternative intéressante aux éducateurs en éducation post-secondaire (1) (Lovie-Kitchin, Coonan, Sanderson et Thompson, 1989). Il a été traduit et adapté en français par Fortin, Chevrier et Amyot (1997). Dans ce qui suit, nous tenterons de montrer en premier lieu les avantages d'utiliser le LSQ. Après avoir explicité la typologie des styles d'apprentissage de Kolb et donné un compte rendu de la critique dont elle est l'objet, nous présenterons celle de Honey et Mumford ainsi que les qualités psychométriques de l'outil qui en est issu, c'est-à-dire le LSQ. Dans un deuxième temps, nous traiterons de l'utilisation du LSQ : la passation du questionnaire, l'établissement du profil d'apprentissage et l'utilisation des résultats.

La typologie des styles d'apprentissage de Kolb

La typologie des styles d'apprentissage de Kolb (1984) se fonde sur son modèle d'apprentissage expérientiel. Le cycle d'apprentissage expérientiel comporte quatre phases : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Chaque phase implique un *mode* différent d'expérience de la réalité : le mode concret pour l'expérience concrète; le mode réflexion pour l'observation réfléchie; le mode abstrait pour la conceptualisation abstraite; et le mode action pour l'expérimentation active. Les quatre modes se regroupent selon deux dimensions, concret/abstrait et action/réflexion, chaque dimension soulignant une tension, une opposition entre deux modes : l'immersion dans l'expérience concrète par opposition à la conceptualisation; la réflexion sur l'expérience par opposition à l'expérimentation active. Kolb (1984) postule que les individus, à cause de différents facteurs comme les expériences passées et les demandes de l'environnement, vont privilégier l'un des deux modes de chaque dimension et ainsi développer un style d'apprentissage.

La typologie de Kolb (1984) compte quatre styles d'apprentissage : les styles convergent, divergent, assimilateur et accommodeur. Ces styles sont issus des diverses combinaisons possibles selon le mode dominant sur chaque dimension. Selon Kolb (1984), la personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la résolution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels. La personne de style divergent, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives. La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts ; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence. La personne de style accommodeur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter des choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé.

Pour fonder l'existence des dimensions opposées sur les axes concret/abstrait et action/réflexion, Kolb (1984) s'appuie sur des recherches et sur les corrélations négatives obtenues à partir du LSI. Parmi ces recherches, il cite celles de Flavell (1963) et Bruner (1966) selon lesquelles l'axe concret/abstrait constitue la dimension primaire sur laquelle repose la croissance cognitive et l'apprentissage. Pour appuyer la dialectique de la dimension action/réflexion, Kolb (1984) mentionne deux études faites auprès d'enfants, celle de Kagan, Rosman, Day, Alpert et Phillips (1964) et celle de Singer (1968). La recherche de Singer (1968) montre que les enfants qui sont intérieurement capables de fantaisie sont en mesure d'inhiber l'action plus longtemps que ceux qui en sont moins capables. Quant à l'étude de Kagan et al. (1964), elle fait voir comment les élèves qui ont une orientation très

active par rapport à l'apprentissage inhibent la réflexion. Les corrélations négatives obtenues entre les deux dimensions du LSI viennent, selon l'auteur, renforcer la notion de polarités opposées.

Cette conception du style d'apprentissage a fait l'objet de plusieurs critiques. Pour mieux les comprendre, il importe d'abord de mieux connaître le LSI et la procédure suivie pour déterminer le style. Le LSI comprend neuf groupes de quatre mots. Pour chaque ensemble de mots, le répondant assigne une pondération différente de 1 à 4. La cote 4 est réservée au mot qui désigne le mieux la manière habituelle d'apprendre et la cote 1 à celui qui caractérise le moins la manière habituelle d'apprendre. De ces neuf groupes de mots, six sont retenus dans la compilation des scores ; les trois autres ne sont pas retenus. Pour déterminer le mode dominant sur un axe, Kolb calcule la différence entre les scores obtenus sur chacun des modes. Ce procédé permet ainsi d'en arriver à déterminer le mode dominant sur chaque dimension et par là le style d'apprentissage de l'apprenant correspondant à la combinaison des deux modes dominants.

La théorie des dimensions bipolaires ainsi que la fidélité même de l'outil sont remises en question par les recherches de Lamb et Certo (1978), Freedman et Stumpf (1978), Certo et Lamb (1979) et Geller (1979). Selon Lamb et Certo (1978), le LSI est construit de manière à appuyer artificiellement la théorie de Kolb. En utilisant les mêmes items du questionnaire sur une échelle Likert en sept points, ils obtiennent des corrélations positives. De même, Freedman et Stumpf (1978), procédant à une analyse factorielle, constatent que les deux facteurs bipolaires ne comptent que pour 20,6 % de la variance totale. Le LSI est considéré par Freedman et Stumpf (1978) comme un instrument très volatil : le niveau de fidélité médiane des échelles est de 0,54. Kolb (1985) a tenté de contrer les critiques en élaborant une version améliorée du questionnaire, le LSI-II. Les recherches faites avec le LSI-II montrent que les quatre modes d'apprentissage sont des construits indépendants plutôt que reliés sur deux dimensions bipolaires (Ruble et Stout, 1990; Cornwell, Manfredo et Dunlap, 1991; Cornwell et Manfredo, 1994). En conclusion, les données rapportées par la recherche soulèvent de sérieux doutes sur la notion de deux dimensions bipolaires. Par ailleurs, la typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford semble proposer une alternative intéressante.

La typologie des styles d'apprentissage de Honey et Mumford

Honey et Mumford (1986) retiennent de Kolb (1984) l'idée d'un modèle d'apprentissage expérientiel en quatre phases qu'ils nomment : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formulation de conclusions et la planification. Selon eux, chacune des phases comporte des conduites et des attitudes propres et est importante pour compléter avec succès le processus même d'apprentissage. Or, la plupart des gens, à travers les réussites et les échecs de leurs conduites dans leurs tentatives d'apprendre, développent des préférences qui leur font «aimer» plus particulièrement certaines phases du processus.

Dans la mesure où ces phases sont privilégiées par des individus, elles définissent quatre styles d'apprentissage, qui correspondent chacun à «une description d'attitudes et de conduites qui déterminent une manière d'apprendre préférée par un individu» (Honey et Mumford, 1992, p. 1). Ce faisant, Honey et Mumford (1992) postulent l'existence de quatre dimensions unipolaires, plutôt que deux dimensions bipolaires comme le fait Kolb (1984). Cette importante différence entre Kolb (1984) et Honey et Mumford (1992) dans leur façon de concevoir les styles d'apprentissage pourrait expliquer en partie la faiblesse des corrélations obtenues par Goldstein et Bokoros (1992) entre les scores au *Learning Style Inventory* (LSI) de Kolb, première (Kolb, 1976) et seconde version (Kolb, 1985), et ceux au *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) de Honey et Mumford (1992). Cette manière de concevoir les styles d'apprentissage selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage n'est pas unique à Honey et Mumford (1992) puisqu'elle est aussi préconisée par David Hunt (Abbey, Hunt et Weiser, 1985; Hunt, 1987).

Les quatre styles d'apprentissage selon Honey et Mumford (1992) sont le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique. Le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience; le style réfléchi, celles de la phase du retour sur l'expérience; le style théoricien, celles de la phase de formulation de conclusions; et le style pragmatique, celles de la phase de planification. On trouvera à l'Annexe 4 la description que donnent Honey et Mumford (1992) de chacun des styles d'apprentissage en termes d'attitudes et de comportements qui sont propres à chacune des phases du cycle d'apprentissage et qui peuvent faire l'objet d'une préférence marquée par des personnes. En voici ici un résumé.

Le style actif

se caractérise par le goût de s'impliquer concrètement dans une expérience, de plonger dans l'activité «ici

et maintenant». Ce goût est particulièrement stimulé lorsque l'expérience comporte un élément de nouveauté ou de défi et qu'il y a possibilité de jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes. Le style actif est aussi marqué par le goût de s'engager avec les gens, de confronter ses idées aux leurs et de relever des défis ou résoudre des problèmes en équipe. Il se caractérise aussi par la présence d'invention d'idées en l'absence de contraintes de structure ou de normes.

Le style réfléchi

se caractérise par l'importance du recul et de la distance prise par rapport aux gens et aux choses. Il est marqué par la prudence et la réflexion approfondie avant de prendre des décisions et d'agir. L'observation, l'écoute, l'accumulation exhaustive de données avant d'émettre une opinion apparaissent essentielles. Revenir sur les événements et réviser ce qui s'est produit sont des conduites importantes. Il se caractérise aussi par le désir de prendre des décisions sans contrainte de temps.

Le style théoricien

se caractérise par la recherche de logique et cohérence dans l'organisation des informations accumulées. Il se caractérise aussi par le goût de l'analyse et de la synthèse, un intérêt pour les présupposés de base et les principes sous-jacents, une valorisation du rationnel et de l'objectivité. Ce goût est stimulé lorsqu'il s'agit de comprendre et d'expliquer en explorant de façon méthodique les liens entre les idées ou en étant confronté à des systèmes, des modèles ou des théories. Suivre une démarche systématique est très important lorsque des problèmes sont abordés.

Le style pragmatique

se caractérise par un intérêt pour la mise en application des idées, des théories, des techniques, dans le but explicite d'en valider le fonctionnement. Il se caractérise aussi par une préférence marquée pour les solutions réalistes et pratiques, par le goût de prendre des décisions utiles et de résoudre des problèmes concrets. Répondre à un besoin immédiat bien identifié, trouver des bénéfices concrets, voir des avantages pratiques sont considérées comme des dimensions importantes de l'apprentissage.

Le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ et LSQ-F)

Pour mesurer ces quatre styles d'apprentissage, Honey et Mumford (1986, 1992) ont élaboré le *Learning Styles Questionnaire* (LSQ). Dans sa version anglaise, le LSQ compte 80 énoncés auxquels on répond sur une échelle dichotomique en indiquant son accord ou son désaccord. Les items se regroupent en quatre échelles, chacune comprenant 20 items et mesurant le degré de préférence pour un style d'apprentissage donné. Le LSQ, possède des qualités psychométriques variables. Il présente des coefficients de stabilité élevés, oscillant entre 0,81 et 0,95 (Honey et Mumford, 1986), et des coefficients alpha acceptables variant, selon les études, entre 0,68 et 0,78 pour Sims, Veres et Shake (1989), entre 0,58 et 0,74 pour Allinson et Hayes (1990) et entre 0,31 et 0,42 pour Fung, Ho et Kwan (1993). Ces derniers coefficients beaucoup plus bas peuvent s'expliquer par le recours à une forme abrégée de moitié du questionnaire et par une incompréhension possible de la langue anglaise par les répondants qui étaient d'origine chinoise.

Une adaptation française du LSQ a été élaborée par Fortin, Chevrier et Amyot (1997). Le LSQ-F («F» pour version française) comporte aussi 20 items par échelle mais quelques-uns ont été modifiés afin d'améliorer sa fidélité et sa validité. Aussi, il utilise une échelle de réponse en sept points, différemment du format de réponse en deux points caractéristique de la version anglaise. L'échelle de réponse en sept points permet l'émergence d'une pensée plus nuancée et ce faisant une mesure plus fine des préférences du répondant (Nunnally, 1978). Ainsi, dans la version française, le répondant ne se contente pas de signifier son accord ou son désaccord à un énoncé, il doit en préciser l'intensité.

Le LSQ-F présente des qualités psychométriques acceptables pour mesurer les quatre styles d'apprentissage. Les coefficients alpha des échelles sont respectivement :

- 0,72 pour l'échelle Actif,
- 0,80 pour l'échelle Réfléchi,
- 0,76 pour l'échelle Théoricien et
- 0,77 pour l'échelle Pragmatique.

Ces coefficients concordent avec ceux qui sont rapportés par d'autres chercheurs (Sims et al., 1989), soit entre 0,68 et 0,78. Les indices de stabilité dans le temps, étant respectivement 0,89, 0,90, 0,85 et 0,83, demeurent

très voisins de ceux qui ont été obtenus par Honey et Mumford (1986), soit entre 0,81 et 0,95. Quant à la validité de construit du LSQ-F, on en retrouve des évidences à partir des résultats de l'analyse factorielle confirmatoire qui militent en faveur du modèle à quatre dimensions de Honey et Mumford (Fortin et al., 1997). En définitive, le LSQ comporte certains avantages :

1. les coefficients de consistance interne et de stabilité du LSQ sont supérieurs à ceux du LSI;
2. le LSQ présente une validité de construit acceptable.

Bien que d'autres études s'avèrent nécessaires pour établir sa validité concurrente et prédictive, il peut être considéré comme une option valable pour mesurer les styles d'apprentissage.

Le Learning Styles Questionnaire - version française abrégée (LSQ-Fa)

À la suite de l'étude de Fortin et al. (1997), une version abrégée du questionnaire (voir Annexe 1) a été élaborée afin d'accroître l'efficacité de l'outil, particulièrement en réduisant sa longueur de 80 à 48 items. Le LSQ-Fa («Fa» pour version française abrégée) demeure identique au LSQ-F dans son objectif et sa structure, conservant le format de l'échelle de réponse en sept points. Toutefois il diffère quant à la longueur des échelles, chacune passant de vingt à douze items. Avec une échelle de réponse en sept points et douze items par échelles, le score à une échelle varie donc de 12 à 84 points.

Les douze items de chacune des quatre échelles du LSQ-Fa ont été sélectionnés à partir des vingt items de chaque échelle du LSQ-F. Pour faire ce choix, nous avons retenu les items qui présentaient les meilleurs indices de saturations énoncé-facteur commun dans deux analyses factorielles confirmatoires, l'une faite initialement avec l'échantillon de 463 étudiantes et étudiants universitaires de l'étude originale (Fortin et al., 1997), l'autre avec un nouvel échantillon de 838 étudiantes et étudiants universitaires en formation des maîtres. Les items qui ont été retenus sont donc ceux qui semblent être le plus en lien avec la dimension mesurée par l'échelle à laquelle ils appartiennent.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons la démarche à suivre pour répondre au questionnaire, compiler les quatre scores et établir le profil d'apprentissage correspondant au degré de préférence relatif des quatre styles pour un individu.

Comment répondre au questionnaire LSQ-Fa

Avant de faire passer le questionnaire, il importe de lire tout haut les consignes données à la première page du cahier. Ne s'agissant pas ici d'un test de vitesse, il est bon de rappeler aux répondants qu'ils disposent de tout le temps nécessaire pour compléter le questionnaire. Généralement, quinze minutes suffisent pour le parcourir. Le questionnaire ne renferme pas de questions pièges; il tend seulement à cerner les modes privilégiés d'apprentissage. En somme, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'important est de répondre honnêtement à tous les items. Donner cette consigne est de la plus haute importance car elle prédispose à une façon de répondre. Il faut aussi s'assurer que les répondants comprennent bien l'échelle de réponse. À cet effet, deux exemples sont donnés afin de souligner les nuances dans les réponses.

Les réponses sont consignées sur le questionnaire (voir Annexe 1 - Questionnaire et Feuille-Réponse). Quand les consignes semblent bien comprises, on donne le signal de tourner la page et de commencer. Lorsque les répondants ont complété toutes les questions, ils peuvent passer à l'étape du calcul de leur score pour chacune des échelles.

Comment calculer le score pour chacune des échelles

Pour calculer le score obtenu à chacune des quatre échelles du LSQ-Fa, le répondant doit compléter la *Feuille de compilation des échelles* (voir Annexe 2). Cette opération se fait assez rapidement, soit en une dizaine de minutes. La *Feuille de compilation des échelles* comprend quatre ensembles d'items, chacun correspondant à l'une des échelles du questionnaire, c'est-à-dire un style d'apprentissage. Pour chaque ensemble d'items, on retrouve deux colonnes : celle de gauche contient la liste des numéros des items de l'échelle ; celle de droite est laissée

vide pour permettre l'entrée de la réponse correspondant à chacun des items. Le répondant doit s'assurer de la correspondance entre sa réponse et le numéro de l'énoncé. Cette étape terminée, il fait, pour chacune des colonnes (échelles), la somme des scores qu'il inscrit dans la case prévue à cet effet au bas de la colonne. On se souviendra que le score minimum est de 12 et le score maximum est de 84. Lorsque les répondants ont compilé leur score brut pour chaque style d'apprentissage, ils peuvent passer à l'étape d'établissement de leur profil d'apprentissage.

Comment établir le profil d'apprentissage

Pour établir son profil d'apprentissage, le répondant doit transférer les quatre scores de sa *Feuille de compilation des échelles* sur la feuille intitulée *Profil individuel* (voir [Annexe 3](#)). Afin de rendre ces quatre scores bruts plus significatifs, nous avons opté, à l'instar de [Honey et Mumford \(1992\)](#), pour l'utilisation de normes auxquelles on peut comparer les scores individuels. Ces normes ont été établies à partir d'un échantillon de 563 étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle (89%) et de deuxième cycle (11%) admis dans des programmes d'origines disciplinaires multiples (administration, arts, biologie, counselling, éducation, éducation physique, informatique, orthopédagogie, relations industrielles, psychoéducation, sciences infirmières, théâtre et travail social) qui ont répondu au LSQ-Fa.

Sur la base des rangs percentiles calculés à partir des données recueillies, cinq catégories de préférences ont été établies pour chacun des styles d'apprentissage en respectant la répartition proposée par [Honey et Mumford \(1992\)](#).

91 - 100	Pour les scores se situant entre le 91 ^e et le 100 ^e percentile, on parlera de préférence très forte . Seulement dix pourcent des scores occupent cette plage de réponses.
71 - 90	Pour les scores se situant du 71 ^e au 90 ^e percentile, on parlera de préférence forte . Cette étendue comprend 20% des scores.
31 - 70	Pour les scores se situant du 31 ^e au 70 ^e percentile, on parlera de préférence moyenne . Cette plage de réponses comprend 40% des scores.
11 - 30	Pour les scores se situant du 11 ^e au 30 ^e percentile, on parlera de préférence faible . Cette plage de réponses correspond à 20% des scores.
1 - 10	Pour les scores se situant du 1 ^{er} au 10 ^e percentile, on parlera de préférence très faible . Plus de 90% des scores sont supérieurs à ce plancher.

Pour établir le profil individuel, il faut encercler, pour chacun des quatre styles d'apprentissage, le score obtenu sur la *Feuille de compilation des données* et à les relier par des droites. Cette opération renseigne sur le choix privilégié de certaines échelles. Un profil peut présenter le même ordre de préférence pour les quatre échelles ou un ordre varié. Le recours à des normes est rendu nécessaire pour situer les scores de la personne par rapport à ceux d'un groupe de référence. Par exemple, une étudiante qui obtiendrait le score brut de 65 sur chacune des échelles, ferait l'interprétation suivante après avoir reporté ses quatre scores bruts sur le tableau du profil individuel:

Style	Score brut	Interprétation
Actif	65	préférence moyenne
Réfléchi	65	préférence moyenne

Théoricien	65	préférence forte
Pragmatique	65	préférence moyenne

Bien que le score brut soit identique pour les quatre échelles, on note des différences dans le degré de préférence associé à ce score. Compte tenu de ces résultats, on dira que cette personne a un degré de préférence forte pour le style théoricien et un degré de préférence moyen pour les trois autres styles d'apprentissage. Avec un score de 58 sur les quatre échelles, on conclura que la personne a une préférence moyenne pour les styles actif et théoricien et une préférence faible pour les styles réfléchi et pragmatique. Il est donc important d'utiliser des normes pour comprendre dans quelle mesure les scores d'une personne se démarquent ou non par rapport à ceux d'un groupe donné (Honey et Mumford, 1992).

Comment interpréter les résultats

Avant d'examiner les résultats avec le répondant, il est bon de lui rappeler que le questionnaire ne fournit pas une mesure de rendement dans l'apprentissage. Il cherche à mettre en évidence ses préférences dans sa façon d'apprendre. Comme les résultats sont le fruit d'une appréciation subjective, on peut dire que le profil reflète graphiquement la représentation que l'apprenant se fait de ses modalités de fonctionnement en situation d'apprentissage.

Une mise en garde s'impose ici. Le questionnaire ne saurait être utilisé pour étiqueter de manière définitive et immuable les gens. Même si Honey et Mumford (1992) utilisent la nomenclature suivante : les *Actifs*, les *Réfléchis*, les *Théoriciens* et les *Pragmatiques*, il apparaît très clair dans leurs écrits qu'ils signifient par là les personnes qui manifestent une préférence marquée pour un style d'apprentissage donné. La même personne peut avoir une préférence marquée pour plus d'un style d'apprentissage et se qualifier, par exemple, à la fois d'active et de pragmatique. D'autre part, pour Honey et Mumford (1992, 1995), la prise de conscience des styles d'apprentissage est un moyen pour encourager les gens à dépasser leurs limites et à fonctionner efficacement sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

Au départ, on peut inviter le répondant à relire la description de chaque échelle (voir Annexe 4) et à réfléchir au sens et à la portée de celle-ci. Voici quelques exemples de questions pouvant lancer la réflexion :

- Est-ce que l'apprenant se reconnaît à travers cette description?
- Est-elle un juste reflet de ce qu'il est comme apprenant?
- Peut-il appuyer sa réponse par des exemples?
- Quel sens donne-t-il au fait de privilégier un style plutôt qu'un autre?
- Comment rend-il compte du fait qu'il ne privilégie pas tel ou tel style?
- Quels sont les avantages et les inconvénients d'être de tel style et non de tel autre?

Le formateur doit prêter une oreille attentive aux réponses données et s'empresse de corriger toute mauvaise interprétation des résultats. Se décrire comme ayant une forte préférence pour les styles actif et pragmatique ne signifie pas l'absence de la capacité de réfléchir et de théoriser. Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'apprenant y recourt moins souvent. Cette observation peut lancer sur des pistes à explorer :

- Qu'est-ce que cela changerait pour le répondant s'il faisait appel davantage aux attitudes et aux conduites propres à ces styles?
- Comment pourrait-il s'y exercer?
- En quoi serait-il gagnant ?

S'il importe d'identifier les modes privilégiés d'apprentissage, il importe tout autant d'attirer l'attention sur les étapes qui sont ou risquent d'être escamotées dans le processus d'apprentissage. La façon d'apprendre peut, dans certains cas, bien correspondre aux exigences de la situation d'apprentissage ; dans d'autres, elle devra être révisée, voire même modifiée, afin d'assurer l'efficacité de l'apprentissage. La connaissance issue de l'analyse du profil d'apprentissage n'a pas pour but de rendre l'apprenant prisonnier d'une étiquette, mais de lui ouvrir des avenues sur des façons nouvelles d'apprendre qu'il peut mettre en branle en vue de devenir un apprenant plus

efficace. Cette connaissance doit viser à le rendre capable d'entrer en relation créatrice avec lui-même et à lui faire découvrir des dimensions peu exploitées. Elle peut devenir une force qui pousse à saisir ce qui est valable en soi et à transcender ou dépasser sa condition actuelle. Bref, elle peut devenir l'occasion d'une plus grande prise en charge personnelle.

L'attention portée par l'apprenant à ses expériences d'apprentissage est médiatisée par sa capacité à les saisir. Ses expériences sont une conscience construite qui résulte d'un jeu entre une façon de se voir et la situation d'apprentissage. Le cadre de référence permettant de saisir l'expérience ne vient pas directement de la situation d'apprentissage. C'est d'abord ce que l'on croit être sa représentation. Il n'est pas rare que l'éducateur doive intervenir pour corriger la représentation de l'apprenant afin qu'elle reflète mieux sa réalité (2). Les résultats au questionnaire peuvent être l'occasion d'un tel exercice, encore faut-il s'assurer que les directives concernant la passation du questionnaire aient été bien comprises au départ et qu'il n'y ait pas eu d'erreurs qui se soient glissées dans la compilation des résultats. La vérification de ces points est de mise avant de se lancer dans l'exploration des écarts existant entre la représentation de soi et les résultats obtenus.

En dégagant le profil d'apprentissage de l'apprenant, le questionnaire permet d'identifier les attitudes et les conduites cognitives qui sont privilégiées et celles qui sont escamotées ou négligées. Il fournit à l'apprenant l'occasion d'accéder à une meilleure connaissance de lui-même. Cette information peut être tout aussi précieuse pour l'éducateur. Fort de celle-ci, il peut élaborer des stratégies pour tenter de corriger ce qui fait défaut dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Par exemple : la tendance d'un apprenant à négliger la phase d'observation réfléchie peut être contrée par des activités d'écoute et d'observation; par l'allocation d'un temps de préparation pour des activités et d'un temps de révision de ce qui s'est produit; par la production de rapports et d'analyse (voir Fortin et al., 2000). Plus que faire connaître le style de l'apprenant, le questionnaire peut éveiller l'éducateur à ce qu'il doit mettre en oeuvre pour faire apprendre.

Bibliographie

- Abbey, David S., Hunt, David E., Weiser, John C. (1985)
Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counselling and supervision. In *The Counselling Psychologist*, Volume 13 (3), pp. 477-501.
- Allinson, Christopher W., Hayes, John (1990)
Validity of the Learning Style Questionnaire. In *Psychological Reports*, Volume 67, pp. 859-866.
- Bruner, Jerome S. (1966)
Toward a theory of instruction, New-York: W.W. Norton.
- Certo, Samuel C., Lamb, Stephen W. (1979)
Identification and measurement of instrument bias within the Learning Style Instrument through a Monte Carlo technique. In *Southern Management Proceedings*.
- Cornwell, John M., Manfredo, Pamela A. (1994)
Kolb's learning style theory revisited. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 54, pp. 317-327.
- Cornwell, John M., Manfredo, Pamela A., Dunlap, William P. (1991)
Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's Learning Style Inventory. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 51, pp. 455-462.
- Flavell, John H. (1963)
The developmental psychology of Jean Piaget, New-York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Amyot, Élise (1997)
Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. Dans *Mesure et Évaluation*, Volume 19 (3), pp. 95-118.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Raymond LeBlanc, Mariette Thériège (2000)
Le style d'apprentissage: un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Freedman, Richard D., Stumpf, Stephen A. (1978)
What can one learn from the Learning Style Inventory? In *Academy of Management Journal*, Volume 21 (2), pp. 275-282.
- Freedman, Richard D., Stumpf, Stephen A. (1980)
Learning style theory: Less than meets the eye. In *Academy of Management Review*, Volume 5 (3), pp. 445-447.
- Fung, Y.H., Ho, Angela S.P., Kwan, K.P. (1993)

- Reliability and validity of the Learning Styles Questionnaire. In *British Journal of Educational Technology*, Volume 24, pp. 12-21.
- Geller, Lester M. (1979)
Reliability of the Learning Style Inventory. In *Psychological Reports*, Volume 44, pp. 555-561.
- Goldstein, Marc B., Bokoros, Michael A. (1992)
Tilting at Windmills: Comparing the Learning Style Inventory and the Learning Styles Questionnaire. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 52 (3), pp. 701-708.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1986)
The manual of learning styles, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Pub.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1992)
The manual of learning styles, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Pub.
- Honey, Peter, Mumford, Alan (1995)
Using your learning styles, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Pub.
- Hunt, David E. (1987)
Beginning with ourselves, Toronto, Ont.: OISE Press.
- Kagan, J., Rosman, B.L., Day, D., Alpert, J., Phillips, W. (1964)
Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. In *Psychological Monographs*, Volume 78 (1).
- Kolb, David A. (1976)
The Learning Style Inventory: Technical manual, Boston: McBer.
- Kolb, David A. (1981)
Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. In *Academy of Management Review*, Volume 6 (2), pp. 289-296.
- Kolb, David A. (1984)
Experiential learning, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, David A. (1985)
Learning Style Inventory: Self-scoring test and interpretation booklet, Boston: McBer.
- Lamb, Stephen W., Certo, Samuel C. (1978)
The Learning Style Inventory (LSI) and instrument bias. In *Academy of Management Proceedings*, Volume 38, pp. 28-32.
- Legendre, Renald (1993)
Dictionnaire actuel de l'éducation, (2e édition), Montréal: Guérin.
- Lovie-Kitchin, Jan, Coonan, Irene, Sanderson, Ruth, Thompson, Briony (1989)
Learning styles compared across science courses. In *Higher Education Research and Development*, Volume 8 (1), pp. 27-37.
- Mumford, Alan, Honey, Peter (1992)
Questions and answers on Learning Styles Questionnaire. In *Industrial and Commercial Training*, Volume 24 (7), pp. 10-13.
- Nunnally, Jum C. (1978)
Psychometric theory, New-York: McGraw-Hill.
- Ruble, Thomas L., Stout, David E. (1990)
Reliability, construct validity, and response-set bias of the revised Learning Style Inventory (LSI-1985). In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 50, pp. 619-629.
- Ruble, Thomas L., Stout, David E. (1991)
Reliability, classification stability, and response-set bias of alternate forms of the Learning Style Inventory (LSI-1985). In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 51, pp. 481-489.
- Sims, Ronald R, Veres III, John G., Shake, Leasa G. (1989)
An exploratory examination of the convergence between the Learning Styles Questionnaire and the Learning Style Inventory II. In *Educational and Psychological Measurement*, Volume 49, pp. 227-233.
- Singer, Jerome (1968)
The importance of daydreaming. In *Psychology Today*, Volume 1 (11), pp. 18-26.
- Stumpf, Stephen A., Freedman, Richard D. (1981)
The Learning Style Inventory: Still less than meets the eye. In *Academy of Management Review*, Volume 6 (2), pp. 297-299.

Annexe 1 - Le Learning Styles Questionnaire

version française abrégée (LSQ-Fa)

Questionnaire sur les styles d'apprentissage de Peter Honey et Alan Mumford (1992)

Version française adaptée et abrégée par
Gilles Fortin, Jacques Chevrier, Mariette Théberge,
Raymond LeBlanc, Élise Amyot

Ce questionnaire vise à identifier le ou les styles d'apprentissage que vous préférez. Au cours des années, vous avez probablement développé des habitudes d'apprentissage qui vous ont aidé à tirer davantage profit de certaines expériences plus que d'autres. Comme il est probable que vous n'en soyez pas conscient(e), ce questionnaire va vous aider à cerner vos préférences d'apprentissage de telle sorte que vous serez mieux informé(e) pour choisir des expériences d'apprentissage qui tiennent compte de votre profil d'apprentissage.

Il n'y a pas de limite de temps pour remplir ce questionnaire. Cela vous prendra probablement entre 10 à 15 minutes pour y répondre. La justesse des résultats repose sur l'honnêteté de vos réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous répondez au questionnaire en indiquant sur une échelle graduée jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec l'énoncé de chaque item. Vous indiquez l'intensité de votre accord ou de votre désaccord en encerclant l'un des sept chiffres de l'échelle. Chaque chiffre possède une signification précise.

- 1. Tout à fait en désaccord
- 2. Moyennement en désaccord
- 3. Un peu en désaccord
- 4. Ni en accord, ni en désaccord
- 5. Un peu en accord
- 6. Moyennement en accord
- 7. Tout à fait en accord.

Voici deux exemples:

Exemple 1

J'aime étudier dans une atmosphère calme et détendue.

tout à fait
en désaccord

1 2 3 4 5 6 7

tout à fait
en accord

La personne qui encercle le 2 signifie qu'elle est **moyennement en désaccord** avec l'énoncé.

Exemple 2

Je préfère travailler seul(e) plutôt qu'en équipe.

tout à fait
en désaccord

1 2 3 4 5 6 7

tout à fait
en accord

La personne qui encercle le 5 signifie qu'elle est **un peu en accord** avec l'énoncé.

Tout en vous rappelant la signification des valeurs de cette échelle à sept chiffres, assurez-vous de bien répondre à **toutes** les questions du **Questionnaire et feuille-réponse LSQ-Fa - Annexe 1**.

Annexe 2 - LSQ-Fa - Feuille de compilation des échelles

LSQ-Fa Questionnaire sur les styles d'apprentissage de Honey et Mumford (1992)

**Version française adaptée et abrégée par
G. Fortin, J. Chevrier, M. Théberge, R. LeBlanc, É. Amyot**

Consigne :

Pour chacun des items, reportez le chiffre que vous avez encerclé et faites le total de chaque colonne.

Feuille de compilation :

Pour compiler vos résultats, utilisez la **Feuille de compilation - Annexe 2**

Annexe 3 - LSQ-Fa - Profil individuel

Questionnaire sur les styles d'apprentissage de Honey et Mumford Profil individuel

**Normes pour le LSQ-Fa, version française adaptée et abrégée
du *Learning Styles Questionnaire* (LSQ)**

**Gilles Fortin, Jacques Chevrier, Mariette Théberge,
Raymond LeBlanc, Élise Amyot
Septembre 1997**

Pour établir son profil d'apprentissage, le répondant doit transférer les quatre scores de sa *Feuille de compilation des échelles* (voir **Annexe 2**) sur la feuille intitulée **Profil individuel - Annexe 3**

Annexe 4 - Description des styles d'apprentissage selon la typologie de Honey et Mumford (1992) (3)

Le style actif:

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style actif s'engagent totalement et sans idées préconçues dans des expériences nouvelles. Ils se sentent bien dans le moment présent et aiment se laisser absorber par des expériences immédiates. Peu sceptiques, ils ont l'esprit ouvert; ce qui les amène à s'enthousiasmer pour tout ce qui est nouveau. Leur philosophie est d'essayer au moins une fois. Ils agissent d'abord et réfléchissent ensuite aux conséquences. Leurs journées sont remplies d'activités. Ils abordent les problèmes en utilisant le remue-méninges. Dès que diminue leur emballement pour une activité, ils s'empressent d'en trouver de nouvelles. Ils relèvent bien les défis qu'offrent de nouveaux projets, mais ils sont moins intéressés à leur réalisation et leur consolidation à long terme. Ils sont sociables et s'engagent avec les gens, mais ils cherchent à faire converger toutes les activités qui se déroulent autour d'eux-mêmes.

Le style réfléchi:

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style réfléchi aiment prendre du recul pour réfléchir à des situations et les examiner selon différents points de vue. Ils accumulent des données de première main, et trouvent d'autres sources, qu'ils choisissent de passer au tamis de la réflexion interne avant d'en tirer une conclusion. L'important pour eux, c'est leur cueillette exhaustive des données et leur analyse; les prises de décision définitives sont reportées à une échéance aussi lointaine que possible. Ils sont essentiellement prudents. Ils aiment étudier toutes les facettes d'une question et considérer toutes leurs implications possibles avant de poser un geste. Ils préfèrent rester à l'écart dans les réunions et dans les discussions, prenant plaisir à observer les gens en action. Ils écoutent les autres et attendent prudemment de savoir où ceux-ci veulent en venir avant d'émettre leurs opinions. Ils ont tendance à être discrets, silencieux, calmes et tolérants. Quand ils interviennent, leur agir se situe dans un contexte qui tient compte à la fois du présent et du passé, de leurs opinions et de celles des autres.

Le style théoricien:

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style théoricien organisent leurs observations et les intègrent à des systèmes théoriques complexes mais logiques. Ils abordent les problèmes de façon verticale, en suivant une démarche logique dont les étapes sont enchaînées. Ils combinent des éléments disparates à des théories cohérentes. Ils ont tendance à être perfectionnistes et ne sont satisfaits que lorsqu'ils ont réussi à organiser les éléments de leur recherche et à les insérer dans un schéma rationnel. Ils aiment analyser et synthétiser. Ils s'intéressent aux présupposés de base, aux principes, aux modèles théoriques et aux systèmes de pensée. Leur philosophie valorise le rationnel et la logique. «Si c'est logique, c'est bon», pensent-ils. Ils posent souvent des questions du genre : «Est-ce que cela a du sens?»; «Comment ceci cadre-t-il avec cela?»; «Quelles sont les hypothèses de base?». Ils sont détachés, analytiques et voués à l'objectivité rationnelle plutôt qu'à tout ce qui pourrait être subjectif et ambigu. Ils abordent habituellement les problèmes de façon logique. C'est leur mode de pensée, et tout ce qui ne peut s'y greffer est strictement exclu. Ils préfèrent attacher beaucoup d'importance à la certitude objective; et ils se sentent inconfortables face à des affirmations subjectives ou frivoles ou face à un mode de pensée latéral.

Le style pragmatique:

Les gens qui ont une préférence marquée pour le style pragmatique s'intéressent vivement à l'application pratique des idées, des théories, des techniques afin de vérifier si celles-ci fonctionnent. Ils sont constamment en quête de nouvelles idées qu'ils cherchent aussitôt à mettre en pratique. Ils sortent de sessions de formation bourrés d'idées qu'ils ont hâte de mesurer à la pratique. Ils ne tardent jamais de se mettre à l'oeuvre et de travailler avec empressement et confiance sur des questions qui les intéressent. Ils s'impatientent lorsque les discussions s'éternisent et n'aboutissent à rien de tangible. Ils sont foncièrement des gens pratiques, qui ont les deux pieds sur terre et qui aiment prendre des décisions, résoudre des problèmes. Ils relèvent comme des défis les difficultés et les occasions d'agir. Le principe qui les guide est: «Il y a toujours une meilleure façon de faire» et «Si ça marche, c'est bon».

Notes

1

Le niveau post-lycée serait l'équivalent du niveau post-secondaire en Amérique.

2

En raison de sa programmation intérieure, l'apprenant peut être amené à mal se représenter des expériences d'apprentissage en minimisant ou encore en refusant de reconnaître leur importance.

3

Traduction libre des descriptions présentées dans **Peter Honey et Alan Mumford (1992)**, *The manual of learning styles*, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey, Ardingly House.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 2000.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation?

Laurence RIEBEN

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Table des matières

- L'école et les différences individuelles
- Au-delà des différences d'aptitudes : les différences de styles
- Positions et apports de l'équipe canadienne francophone
- Une autre orientation théorique: le modèle de la vicariance
- Mieux comprendre l'élève en situation d'apprentissage: le nécessaire et l'idéal
- Bibliographie

L'école et les différences individuelles

Le passage du préceptorat à l'enseignement collectif a certainement de tout temps confronté les enseignants à l'amplitude des différences interindividuelles présentées par leurs élèves. À la fin du 17^e siècle, il était de pratique courante que des élèves dont l'âge pouvait varier de plus de 10 ans soient regroupés dans une même salle de classe, par exemple pour apprendre à lire. Lorsque l'école est devenue obligatoire, elle a pensé devoir et pouvoir réduire la variabilité des apprenants en les regroupant selon leur âge chronologique. Un pas de plus dans la reconnaissance des différences individuelles a été franchi au début de 20^e siècle par la création de l'enseignement spécialisé. Il s'agissait alors, pour que l'école s'adapte au mieux aux caractéristiques des élèves, de tenir compte de leur niveau mental et de leurs habiletés cognitives, en particulier lorsque celles-ci étaient jugées inférieures à la norme.

C'est ainsi que dans l'histoire de la pédagogie francophone, les travaux de précurseurs tels que Binet et Claparède ont marqué cette étape importante. Il est en effet significatif de relever que Claparède, fondateur de l'*Institut Rousseau* (actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève) a publié, à quelques années d'intervalle, deux ouvrages respectivement intitulés *L'école sur mesure* (1920) et *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (1924). Dans le premier de ces ouvrages, il s'étonne du fait que l'on puisse considérer la longueur des pieds des enfants pour leur fournir des chaussures alors que l'on ne se préoccupe pas de leur fonctionnement cognitif pour les scolariser.

Une telle préoccupation annonçait les très nombreux travaux des psychologues qui ont cherché - et qui cherchent encore - à établir et comprendre les liens entre les habiletés cognitives et la réussite scolaire. Un bilan schématique de ces travaux conduit à considérer que la prédiction de la réussite scolaire qui peut être faite à partir des nombreux et variés tests d'intelligence et d'aptitudes n'est qu'imparfaite. On peut en effet considérer qu'ils n'expliquent en moyenne qu'environ 20 % de la variance enregistrée au niveau des apprentissages scolaires.

Au-delà des différences d'aptitudes: les différences de styles

L'explication limitée qui peut être trouvée dans les aptitudes cognitives a conduit les psychologues à chercher d'autres dimensions psychologiques permettant de comprendre et de prédire la réussite scolaire. Les contributions présentées dans le présent numéro de la revue *Éducation et francophonie* se situent dans la lignée d'un mouvement né dans les années cinquante qui s'est intéressé à l'étude de dimensions se situant à l'interface entre cognition et personnalité. Beaucoup de chercheurs, auxquels s'associent les auteurs du présent numéro, ont insisté sur la complexité de cette problématique, mais aussi sur le manque de cohérence des travaux censés appartenir à ce champ de recherche.

Arrêtons-nous cependant d'abord sur ce qui fait consensus. La notion de style réfère à la *façon* dont des individus différents pensent, apprennent, exécutent des tâches particulières. Elle concerne les *préférences* que manifestent les individus à recourir à un ou plusieurs types de processus plutôt qu'à d'autres pour résoudre des problèmes, et plus globalement pour agir sur l'environnement. Il s'agit donc d'une étude *qualitative* des différences individuelles. Elle se différencie de l'étude des aptitudes ou habiletés qui elle s'intéresse aux contenus, aux connaissances et aux niveaux de performance. Il y a ainsi accord pour considérer que si les habiletés concernent le « quoi » et le « combien », les styles concernent le « comment ». Comme l'exprime Sternberg :

An ability refers to how well someone can do something. A style refers to how someone likes to do something.

Sternberg (1997, p. 8)

Notons que cette distinction est capitale pour comprendre l'orientation et les buts poursuivis dans les travaux sur les styles.

Cette clarification étant apportée, il n'en reste pas moins que l'interface entre la cognition et la personnalité reste un espace à géométrie variable. Il n'est donc guère étonnant de constater que des travaux très dissemblables font en principe partie de cet ensemble. Dès l'origine de cet intérêt pour les différences qualitatives du fonctionnement psychologique, un sous-ensemble de recherches est resté proche du domaine de la cognition et a donné lieu au développement de la notion de style cognitif (par exemple, les travaux de Witkin (Witkin et Goodenough, 1981) sur la dépendance/indépendance à l'égard du champ) tandis qu'un autre sous-ensemble s'est développé dans le champ de la personnalité (par exemple, les travaux de Myers et Briggs (1962) reposant sur la typologie de Jung).

Par ailleurs, comme l'expliquent les auteurs du présent numéro (voir Chevrier et al. (2000-a) et Chevrier et al. (2000-b)), de la notion de style cognitif a dérivé celle de style d'apprentissage, sans que cette distinction s'avère d'un usage très clair. De fait, la notion de style cognitif, issue de travaux de laboratoire, a été considérée comme étant peu adaptée pour comprendre l'orientation des actions dans la vie quotidienne. On lui a préféré celle de style d'apprentissage pour rendre compte de différences intervenant dans les milieux de l'école et du travail. Les travaux regroupés sous cette nouvelle dénomination sont à leur tour très variés et diffèrent quant à l'accent qu'ils mettent sur la cognition, sur la personnalité ou encore sur des variables permettant de décrire l'environnement d'apprentissage préféré par les sujets.

Positions et apports de l'équipe canadienne francophone

L'équipe formée de Jacques Chevrier (Université du Québec à Hull), Gilles Fortin (Université St Paul), Mariette Théberge et Raymond LeBlanc (Université d'Ottawa) poursuit une réflexion sur la problématique des styles d'apprentissage en lien avec l'éducation depuis plusieurs années. Les publications antérieures auxquelles ont été par ailleurs associés d'autres collaborateurs portent essentiellement sur des questions d'évaluation du style d'apprentissage (Chevrier et Charbonneau, 1991; Fortin, Chevrier et Amyot, 1997; Théberge, LeBlanc et Brabant, 1996).

Les sept premières contributions comprises dans le présent volume constituent un tout cohérent, bien documenté, et suscitent une bonne dose de réflexion. Elles peuvent être regroupées en trois sections. Il s'agit d'abord des deux premières contributions qui constituent des revues de questions du champ des styles cognitifs et des styles d'apprentissage en insistant sur les principales facettes de la problématique (par exemple, la définition des styles, leur multidimensionnalité, neutralité, stabilité, origine, etc.) et sur l'évolution des travaux depuis les années cinquante. Viennent ensuite les quatre contributions suivantes qui illustrent, chacune à leur manière, la façon dont la notion de style peut être utilisée en éducation en se référant aux pratiques des auteurs dans leur enseignement ou en recourant à des illustrations. Ces quatre chapitres ont aussi pour particularité d'ouvrir le champ conceptuel,

parfois très largement, à d'autres domaines qui sont mis en relation avec celui des styles d'apprentissage. Enfin, la dernière contribution présente la mise au point d'un instrument d'évaluation des styles d'apprentissage.

Avant d'entrer de façon plus détaillée dans l'analyse des présentes contributions, il nous semble indispensable de les situer globalement dans cet ensemble hétérogène que constituent les travaux sur les styles d'apprentissage. Bien que les auteurs ne soient, selon nous, pas suffisamment explicites sur leurs options théoriques, il apparaît que c'est le *modèle* de Kolb (1984) qui occupe une place centrale dans leurs travaux. Il est en effet cité, voire exposé avec une certaine redondance mais aussi une certaine superficialité, dans la plupart des chapitres. Par ailleurs, l'instrument d'évaluation de Honey et Mumford (1986) que les auteurs ont choisi d'adapter en français est également issu des travaux de Kolb. Il est peut-être utile de rappeler que Kolb n'est pas à l'origine, à proprement parler, d'un véritable modèle d'apprentissage. En fait, dans son ouvrage de 1984, il se contente de s'appuyer essentiellement sur les conceptions de Dewey, mais aussi de Lewin et de Piaget pour promouvoir l'apprentissage basé sur l'expérience et étayer un instrument d'évaluation des styles d'apprentissage.

Pour entrer maintenant dans l'analyse des sept premières contributions, nous commencerons par trois commentaires généraux qui s'adressent à l'ensemble des contributions avant de soulever quelques points qui concernent plus spécifiquement certaines d'entre elles.

D'abord, nous regrettons l'absence quasi totale de supports empiriques venant soutenir la multitude des présupposés théoriques qui sont soumis au lecteur. Ce qui frappe, c'est l'accumulation de concepts. Il y a en effet, dans ce champ, un déséquilibre frappant entre, d'une part des concepts pléthoriques, et d'autre part des validations empiriques qui restent proportionnellement rarissimes. Cet état de déséquilibre n'est certes pas imputable aux auteurs de ce volume, il reflète malheureusement l'état des travaux dans ce domaine. Cependant les auteurs contribuent à le renforcer dans la mesure où, tout en apportant peu de contributions empiriques, ils élargissent les cadres théoriques dans le but de susciter une réflexion sur les liens qui pourraient être tissés entre les styles d'apprentissage et d'autres dimensions psychologiques.

Ensuite, nous relevons, dans le domaine étudié, un usage abusif des termes de modèles et de théories auquel les auteurs de ce volume n'échappent pas. Ces prétendues théories se résument souvent à des tentatives d'instrumentation, et plus particulièrement d'élaboration de questionnaires dont on peut déplorer le manque d'ancrage dans une théorie de l'apprentissage. En paraphrasant Binet, on peut considérer que certaines approches ne font que dire «les styles d'apprentissage, c'est ce que mesurent nos questionnaires».

Enfin, nous sommes surpris par l'usage dominant du terme *style d'apprentissage* au singulier (en particulier dans les titres du volume et des contributions). Nous voyons là une certaine contradiction entre la complexité du domaine abordé (par exemple : pluridimensionnalité, limite des représentations bipolaires, variation inter-tâches, etc.) à laquelle les auteurs rendent parfaitement justice et le risque qu'ils prennent, en utilisant la notion de style au singulier, d'accréditer une vision réductionniste qui consiste à penser que l'on peut déterminer le et l'unique style d'apprentissage de chaque apprenant.

Ces remarques générales étant faites, passons maintenant à quelques commentaires inspirés par des points soulevés dans l'une ou l'autre des contributions. Une première remarque concerne l'usage de la notion de *stratégie* pour définir le style, voir par exemple la définition suivante de Entwistle, citée dans la **contribution 1** :

Le style d'apprentissage correspond à la tendance générale à adopter une stratégie particulière.
(Entwistle, 1981, p.93, traduction libre)

Selon nous, il serait préférable de ne pas considérer les notions de style et de stratégie, quoique proches l'une de l'autre, comme étant synonymes. Le terme de stratégie nous semble d'un usage plus large et sert le plus souvent à décrire des conduites hiérarchisées quant à leur efficacité pour résoudre un problème (on parle de bonnes ou de mauvaises stratégies) ; il va ainsi à l'encontre de la neutralité recherchée dans la notion de style. De plus, il est en général admis qu'une stratégie reflète davantage un choix plus ou moins contrôlé parmi un ensemble de possibilités plutôt qu'une préférence spontanée qui devrait correspondre au style (Messick, 1985). Riding et Rayner introduisent également une distinction entre styles et stratégies :

« strategies can be learned and modified while style is a relatively fixed core characteristic of an individuel »
Riding et Rayner (1998, p. 79).

Un deuxième commentaire nous est inspiré par la **contribution 3** qui traite globalement des liens entre styles et perspective constructiviste de l'apprentissage. Ce faisant, les auteurs se posent une question que nous jugeons

centrale : celle de savoir comment nous apprenons dans des situations différentes. En comparant deux apprenants (**A** et **B**) dans deux tâches (apprentissage d'un logiciel et apprentissage de la réalisation d'un travail en équipe) le problème de la variabilité inter-situations est bien posé. Il ne s'agit bien sûr que d'une illustration (on ne saurait parler ici de recherche) qui met l'accent sur l'importance du problème et qui devrait inciter les chercheurs à multiplier les travaux centrés sur des comparaisons inter-tâches. Cette contribution, qui présente par ailleurs une modélisation du processus d'apprentissage un peu risquée puisqu'elle ne porte que sur deux cas, a cependant le mérite d'attirer l'attention sur le problème important de la variabilité des styles à travers les tâches.

Un troisième commentaire concerne également un problème important qui est celui des liens entre styles d'apprentissage et perspective développementale (question principalement abordée dans la **contribution 4**). Force est de constater que les travaux à disposition sur les styles portent principalement sur des adultes ou des adolescents. Les méthodes de recueil de données utilisées étant principalement des questionnaires qui supposent un certain niveau de capacités introspectives et métacognitives, il n'est pas étonnant que nous ne sachions que peu de choses sur le développement des styles d'apprentissage dans l'enfance, et en particulier, sur les liens entre styles et phases du développement.

Dans la contribution 4, l'option est prise d'utiliser le modèle de redescription représentationnelle (RR Model) de **Karmiloff-Smith (1995)** comme « canevas des phases de la construction du style d'apprentissage » (**contribution 4**). Sans vouloir juger à long terme de la valeur heuristique de ce rapprochement, nous voulons insister, dans son état actuel, sur sa précarité. D'abord, le modèle de Karmiloff-Smith est un modèle général de développement qui en tant que tel ne cherche pas à expliquer les différences individuelles. À supposer qu'il en ait le potentiel, cela impliquerait de préciser comment un tel modèle peut intégrer l'étude des différences individuelles - réflexion que les auteurs n'esquissent même pas - et de prévoir un système de validation empirique (voir par exemple **Lautrey, De Ribaupierre et Rieben, 1990**, pour une problématique similaire d'intégration des différences individuelles dans la théorie du développement de Piaget). Par ailleurs, à l'instar de beaucoup de théories du développement, le modèle de Karmiloff-Smith décrit des phases, et dans le cas particulier des phases à travers lesquelles les représentations deviennent de plus en plus flexibles et manipulables. Ces phases s'appuient l'une sur l'autre dans un ordre déterminé, en d'autres termes elles décrivent des conduites hiérarchisées. N'y a-t-il pas un malentendu à vouloir fonder une théorie des styles d'apprentissage, qui par définition ne peuvent pas être ordonnées, sur un modèle qui suppose une hiérarchie des niveaux de représentations. Enfin, lorsque les auteurs passent, sans transition du RR modèle de Karmiloff-Smith à l'apport du questionnaire de **Honey et Mumford (1986)**, ils plongent le lecteur dans une grande perplexité. Comment reconstruire de façon cohérente les maillons d'une chaîne de réflexions théoriques qui devrait conduire de la description des progrès de la représentation chez le jeune enfant en général aux quatre variables différentielles (actif, réfléchi, théoricien, pragmatique) supposées rendre compte de styles d'apprentissage chez l'adolescent et l'adulte? Notons en passant qu'un même problème de *saut épistémique* se pose dans la **contribution 5** qui tente d'établir des liens entre l'analyse transactionnelle et les styles d'apprentissage.

Nous voulons, pour terminer cette série de commentaires, en venir à la question de l'utilisation des travaux sur les styles dans le contexte de la formation des enseignants (abordée par la **contribution 6**). Nous partageons le point de vue des auteurs lorsqu'ils disent que « la prise de conscience de ce qu'est l'apprentissage et l'enseignement constitue toujours un double défi à relever dans le contexte de la formation » (**contribution 6 - Introduction**), de même lorsqu'ils relèvent la nécessité d'attirer l'attention des futurs enseignants sur les différences individuelles. Notons que les auteurs parlent à ce propos d'individualisation de l'enseignement. En ce qui nous concerne, nous préférons parler de différenciation de l'enseignement. Cette distinction est fondée à la fois pratiquement et théoriquement. Sur le plan pratique, il s'agit de reconnaître qu'il y a des échelons intermédiaires entre la leçon collective - la même pour tous - et l'attention portée à un(e) seul(e) élève. En effet, d'autres situations pédagogiques qui ont démontré leur intérêt sont fondées sur la constitution de groupes de travail à l'intérieur de la classe, dont certains sont constitués sur la base de différences de niveau ou de fonctionnement dans un domaine particulier d'apprentissage. Sur le plan théorique, cela revient à reconnaître un niveau d'étude du fonctionnement psychologique intermédiaire entre l'universel (lois psychologiques générales) et l'individuel (analyse clinique d'individus singuliers). Ce niveau intermédiaire constitue la psychologie différentielle qui vise à relativiser les lois générales en montrant jusqu'à quel point des groupes pouvant différer a priori (sexe, niveau socio-économique, type de scolarité, etc) ou a posteriori (niveau intellectuel, niveau de langage, etc) s'écartent des lois générales. Nous pensons que c'est à ce niveau que les apports de la psychologie devraient se montrer les plus heuristiques pour l'éducation, et c'est en principe à ce niveau de description que devraient se situer les travaux sur les styles.

Ils nous paraît donc tout à fait approprié de sensibiliser de futurs enseignants à la notion de style, au même titre qu'à d'autres variables différentielles. Dans la contribution 6, une démarche est proposée pour ce faire qui comporte 4 phases (pour le détail, voir la section de la **contribution 6**) :

1. une prise de conscience de son propre style d'apprentissage (par exemple par la passation du questionnaire de Honey et Mumford) qui est suivie par l'exécution en groupes homogènes ou hétérogènes - constitués à l'insu des apprenants par les formateurs - d'une tâche enregistrée en vidéo ;
2. une discussion de ces observations ;
3. une conceptualisation des styles d'apprentissages (modèle de Kolb) et autres caractéristiques des styles ;
4. une mise en application dans une situation d'apprentissage planifiée par l'étudiant.

Les auteurs insistent sur un certain nombre de limites de cette démarche que nous partageons, mais il nous semble qu'ils en omettent une qui nous paraît majeure. Pour qu'une mise en application soit possible, et ne se fonde pas sur de simples spéculations, il faudrait pouvoir s'appuyer sur des données de recherches montrant comment des apprenants présentant des styles d'apprentissage différents se comportent dans des tâches scolaires, comment la prise de conscience de leurs styles pourraient les amener à une meilleure efficacité des apprentissages et enfin comment les enseignants pourraient être susceptibles d'intervenir sur les styles d'apprentissage. Ce pan de recherche faisant grandement défaut dans la littérature, il limite selon nous de façon drastique l'apport de ces travaux à la pratique pédagogique. Dans la mesure où des lacunes similaires se présentent pour d'autres variables différentielles, cela explique pourquoi la différenciation de l'enseignement est encore en grande partie un vœu pieu (Rieben, Barbey et Foglia, 1985).

Une autre orientation théorique: le modèle de la vicariance

Sans vouloir minimiser l'apport des travaux sur les styles d'apprentissage et de ceux de Kolb (1984) en particulier, nous voulons brièvement faire référence à une autre perspective théorique pour l'étude des différences individuelles *qualitatives* qui a inspiré, depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de recherches européennes francophones. Il s'agit de la théorie de la vicariance proposée par Reuchlin (1978). Cette théorie suppose que :

«chaque individu disposerait de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. Mais certains de ces processus seraient, chez un individu donné, plus facilement évocables que d'autres....»
(Reuchlin, 1978, p. 134)

Selon Reuchlin, la hiérarchie d'évocabilité des différents processus ne différerait pas seulement d'un individu à l'autre, mais aussi d'une tâche à l'autre, tous les processus n'étant pas également efficaces dans une situation donnée. Ce modèle a ainsi servi de cadre de référence théorique pour l'étude de la variabilité inter- et intra-individuelles des conduites dans différents domaines. Sa valeur heuristique a été démontrée dans les domaines de la perception spatiale (Ohlman, 1995), du développement cognitif (Lautrey, 1990; Rieben, De Ribaupierre et Lautrey, 1990), de la mémoire (De Ribaupierre, 1995), de la catégorisation (Pacteau, 1995) et du langage écrit (Espéret, 1995; Rieben, 1995). Il faut cependant reconnaître que les travaux qui viennent d'être cités sont issus du laboratoire et que des recherches qui testeraient ce modèle dans des situations scolaires restent encore totalement à imaginer.

Mieux comprendre l'élève en situation d'apprentissage: le nécessaire et l'idéal

Pour conclure ce commentaire critique, nous voulons insister sur deux points. D'abord, quels que soient l'intérêt et la qualité des recherches fondamentales, la transposition de leurs résultats dans un terrain d'apprentissage/enseignement ne va pas de soi. Dans le cas des styles d'apprentissage, comme certaines des remarques qui précèdent permettent de l'anticiper, la possibilité de transposition est, selon nous, particulièrement précaire. Ce qui est significatif pour ce domaine, c'est un état paradoxal. D'un côté, de la part des enseignants une demande insistante de faits - parfois malheureusement aussi de recettes - sur lesquels ils pourraient fonder la façon de différencier leur enseignement. Preuve en est le succès, voire l'effet de mode, que peuvent attirer des théories qui manquent cruellement de fondements empiriques (voir par exemple, l'engouement passager à propos de la gestion mentale en France et en Suisse Romande). De l'autre côté, de la part des chercheurs, un intérêt jusque là limité pour ce type de problématique comme le constate Sternberg :

Styles have received much less attention than they deserve, given their importance to people's functioning.

Sternberg (1997, p. 134)

Ce qui ajoute encore, selon nous à cette situation paradoxale, c'est le fait que le niveau d'approfondissement de la recherche dans ce domaine laisse globalement à désirer, et comme nous l'avons déjà mentionné, les travaux se limitent trop souvent à la construction de questionnaires.

Il y a donc une nécessité de développer le champ de recherche des styles d'apprentissage et plus globalement celui des différences individuelles *qualitatives*. Nous avons besoin à la fois de véritables théories et des validations empiriques qui les soutiennent. La théorie du *Mental Self-government* de Sternberg (1997) constitue un pas dans ce sens. Cependant nous avons besoin de plus si nous voulons faire progresser la différenciation de l'enseignement et répondre à la demande des enseignants. Dans le futur, les chercheurs devront tenter de comprendre comment les styles cognitifs et d'apprentissage influencent la résolution de problèmes dans des situations qui sont non seulement proches de celles du terrain de l'école, mais aussi véritablement celles du terrain. La recherche en situation n'a pas toujours la cote auprès des cercles expérimentalistes stricts, mais nous pensons néanmoins qu'elle constitue une étape indispensable dans un parcours qui va du laboratoire à l'école. C'est parce que nous avons cru percevoir dans les écrits présentés dans ce volume une certaine tendance à l'applicationnisme (qui se manifeste par l'usage fréquent d'expressions telles «la mise en application du style» ou «la possibilité d'utilisation du style») que nous insistons sur la nécessité de développer des recherches en situation scolaire. Si nous ne voulons pas que pratique *réflexive* se confonde avec pratique *spéculative*, alors la réflexion que formateurs et futurs enseignants peuvent conduire ensemble doit pouvoir s'appuyer sur des faits obtenus dans des situations aussi similaires que possible à celles que les futurs enseignants rencontreront dans leur classe.

L'idéal, puisqu'il est toujours permis de rêver, serait de voir se généraliser la participation des enseignants eux-mêmes à ces recherches en situation de classe. Ils sont en effet les meilleurs garants de la validité des situations d'apprentissage qui sont retenues comme objet de recherche et de la pertinence des analyses produites pour le terrain. Nous avons pu mettre en place une telle approche interdisciplinaire psychologues/enseignants dans des recherches que nous conduisons depuis plus de dix ans sur les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture dont nous ne pouvons que constater la richesse (Saada-Robert, 1996). Cet idéal sera d'autant moins utopique que l'on insistera, dans la formation de base des enseignants, non seulement sur une pratique réflexive fondée sur les résultats de recherche obtenus par d'autres, mais aussi sur ceux de recherches entreprises par les futurs enseignants eux-mêmes durant leurs études. Il s'agit en fait, à travers la collaboration avec les enseignants, d'enrichir le mouvement qui va du laboratoire vers la classe par le mouvement inverse qui va de la classe au laboratoire. C'est, selon nous, cette double dynamique qui donnera les meilleures chances de développement aux travaux sur les styles en particulier et à la psychologie de l'éducation en général.

Bibliographie

- CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles, LEBLANC, Raymond, THÉBERGE, Mariette (2000-a)
Problématique de la nature du style d'apprentissage. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF
- CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles, THÉBERGE, Mariette, LEBLANC, Raymond (2000-b)
Le style d'apprentissage: une perspective historique. Dans *Éducation et francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- CHEVRIER, Jacques, CHARBONNEAU, B. (1991)
Apprentissage expérientiel: Manuel pour les juges, Document inédit, Université du Québec. 1991.
- CLAPARÈDE, Edouard (1920)
L'école sur mesure, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1920.
- CLAPARÈDE, Edouard (1924)
Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Paris : Flammarion. 1924.
- ENTWISTLE, Noel J. (1981)
Styles of learning and teaching. New York: Wiley.
- ESPERET, Eric (1995)
«Variations dans l'acquisition et le fonctionnement de la production écrite». Dans *Universel et différentiel en*

psychologie, sous la direction de Jacques Lautrey. Paris : Presses universitaires de France, 1995, pp. 257-275.

FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques, AMYOT, Elise (1997)

«Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford». Dans *Mesure et évaluation en éducation*, volume 19 (3), pp. 95-118.

HONEY, Peter, MUMFORD, Alan (1986)

The manual of learning styles, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Pub.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1995)

Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science, Cambridge, MA: The MIT press. 1995.

KOLB, David. A. (1984)

Experiential learning : Experience as source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1984.

LAUTREY, Jacques, DE RIBAUPIERRE, Anik, RIEBEN, Laurence (1990)

«L'intégration des aspects génétiques et différentiels du développement cognitif». Dans *Connaître différemment*, sous la direction de Maurice Reuchlin, François Longeot, Christian Marendaz et Théophile Ohlman. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990, pp. 181-208.

MESSICK, Samuel (1985)

«Style in the interplay of structure et process». In *New directions in educational psychology - 1 Learning and teaching*, sous la direction de N. Entwistle. Lewes: The Falmer Press, 1985, pp. 83-98.

MYERS, I., BRIGGS, K. (1962)

The Myers-Briggs type indicator, Princeton: Educational testing Services. 1962.

OHLMAN, Théophile (1995)

«Processus vicariants et théorie neutraliste de l'évolution: une nécessaire convergence». Dans *Universel et différentiel en psychologie*, sous la direction de Jacques Lautrey. Paris: Presses universitaires de France, 1995, pp. 77-105.

PACTEAU, Chantal (1995)

«Catégorisation : des processus holistiques aux processus analytiques». Dans *Universel et différentiel en psychologie*, sous la direction de Jacques Lautrey. Paris: Presses universitaires de France, 1995, pp. 131-157.

DE RIBAUPIERRE, Anik (1995)

«Variabilité inter- et intraindividuelle dans le fonctionnement de la mémoire de travail analytiques». Dans *Universel et différentiel en psychologie*, sous la direction de Jacques Lautrey. Paris: Presses universitaires de France, 1995, pp. 159-189.

RIDING, Richard, RAYNER, Stephen (1998)

Cognitive styles and learning strategies - Understanding style difference in learning and behaviour, London: David Fulton Publishers. 1998.

RIEBEN, Laurence (1995)

Différences individuelles dans la reconnaissance des mots écrits chez l'enfant. Dans *Universel et différentiel en psychologie*, sous la direction de Jacques Lautrey. Paris: Presses Universitaires de France, 1995, pp. 193-221.

RIEBEN, Laurence, BARBEY Catherine, FOGLIA, Danielle (1985)

«Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite». Dans *Education et Recherche*, Volume 7 (3), 1985, pp. 29-50 (Erratum, (1986) Volume 8:2, p. 136).

RIEBEN, Laurence, DE RIBAUPIERRE, Anik, LAUTREY, Jacques (1990)

«Structural invariants and individual modes of processing: On the necessity of a minimally structuralist approach for educational sciences». In *Archives de Psychologie*, Volume 58, 1990, pp. 29-53.

REUCHLIN, Maurice (1978)

«Processus vicariants et différences individuelles». Dans *Journal de psychologie*, Volume 2, 1978, pp. 133-145.

SAADA-ROBERT, Madelon (1996)

«Praticiens et chercheurs: vers de nouvelles marques». Dans *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font*, sous la direction de Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin. Lausanne: LEP, 1996, pp. 159-183.

STERNBERG, Robert, J. (1997)

Thinking styles, Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

THÉBERGE, Mariette, LEBLANC, Raymond, BRABANT, Michel (1996)

«Étude de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement. Dans *Revue du Nouvel Ontario*, Volume 18, pp. 35-65.

WITKIN, Herman A., GOODENOUGH, Donald R. (1981)

Cognitive styles : Essence and origins : Field dependence and field independance, New-York: International Universities Press. 1981.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 2000.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage

Isabelle OLRÉY-LOUIS, Maître de Conférences, Université Paris 3

Michel HUTEAU, Professeur, CNAM

Table des matières

- Préambule
- Des forces et des faiblesses
- Relations entre styles d'apprentissage et théories de l'apprentissage
- Rôles respectifs des dispositions personnelles et des contextes
- Bibliographie

Préambule

Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond LeBlanc et Mariette Thériège abordent dans leurs articles, à partir de leurs propres recherches et d'un examen exhaustif de la littérature scientifique sur le sujet, l'ensemble des questions que l'on peut se poser à propos des styles d'apprentissage. Comment les définir et les conceptualiser, comment les opérationnaliser? Quels rapports entretiennent-ils avec les styles cognitifs, l'intelligence, la personnalité? Quelle est leur origine et comment se développent-ils? Sont-ils permanents et dans quelle mesure peut-on les modifier? Quels rapports entretiennent-ils avec les contenus et les objectifs des apprentissages? Quelle utilisation pédagogique peut-on en faire?... Bien qu'il n'en ait pas la forme, ce numéro spécial de la revue *Éducation et francophonie* constitue donc un véritable traité sur les styles d'apprentissages. Les auteurs prennent partie: ils considèrent qu'il faut abandonner une conception mécaniste et déterministe des styles d'apprentissage pour adopter une conception dynamique et constructiviste qui donne une place centrale à l'activité du sujet apprenant.

Des forces et des faiblesses

Les auteurs soulignent bien à la fois l'intérêt et les faiblesses de la notion de style d'apprentissage. D'un point de vue théorique, en introduisant des problématiques relatives à la variabilité inter-individuelle, et, implicitement le plus souvent, à la variabilité intra-individuelle, elle permet une étude plus complète des phénomènes d'apprentissage. Mais c'est surtout par son utilité pratique espérée que cette question est intéressante. Alors que la notion cousine de style cognitif était issue de la psychologie expérimentale de laboratoire et traitait de la variabilité dans les processus cognitifs généraux, celle de style d'apprentissage a été introduite et s'est développée pour répondre à des besoins de la pratique pédagogique et elle traite des processus cognitifs directement en rapport avec les apprentissages. On peut donc s'attendre à ce qu'elle apporte une contribution notable à ce problème pédagogique central qu'est l'individualisation de l'enseignement et des formations.

Mais la notion de style d'apprentissage, dont l'intérêt est surtout potentiel, présente aussi des faiblesses qui rendent incertain son avenir. Lorsque certains problèmes théoriques ne sont pas ou sont mal résolus, on l'a bien vu avec les styles cognitifs, le domaine de recherche concerné risque d'être, au moins provisoirement, délaissé. Au premier plan des faiblesses on cite souvent l'ambiguïté des définitions. Le style d'apprentissage est parfois

défini en termes de comportements, parfois en termes de processus cognitifs, parfois en termes de préférences, parfois en termes de représentation de la situation d'apprentissage, parfois en termes de dimensions de la personnalité... Ces ambiguïtés conceptuelles entraînent évidemment une grande diversité dans les procédures d'opérationnalisation. Pour gênant qu'il soit ce flou dans les définitions ne nous paraît pas être la faiblesse majeure des recherches sur les styles d'apprentissage. Après tout on rencontre les mêmes ambiguïtés lorsqu'on parle d'intelligence ou de cognition, ou encore de personnalité. Il faut considérer, nous semble-t-il, que le terme *style d'apprentissage*, comme ceux d'intelligence ou de personnalité, désigne un domaine plutôt qu'un concept précis. Du coup il n'y a pas à s'inquiéter outre mesure si ce domaine est le lieu d'un foisonnement anarchique d'idées, de notions et de procédures. Par contre, deux questions théoriques, qui ne sont d'ailleurs pas spécifiques aux seuls styles d'apprentissage, nous paraissent être particulièrement importantes. La première concerne les relations entre les styles d'apprentissage et les théories de l'apprentissage. La seconde, non indépendante de la première, porte sur les rôles respectifs des dispositions personnelles et des contextes.

Relations entre styles d'apprentissage et théories de l'apprentissage

Pour apprendre, l'individu développe une activité mentale dont rendent compte les diverses théories de l'apprentissage et de la cognition. Ces théories sont le plus souvent des théories générales dans la mesure où elles traitent de la conduite d'un individu moyen, ou d'un «sujet épistémique». Par ailleurs il existe des travaux où l'on cherche à rendre compte de la variabilité des apprentissages, et ceux qui portent sur les styles d'apprentissage en font partie, mais le plus souvent sans tenir compte des mécanismes et des processus de ces apprentissages. Cette situation, quasiment schizophrénique, est identique à celle qui a longtemps prévalu dans le domaine du fonctionnement cognitif. Elle n'est pas du tout satisfaisante, tant d'un point de vue général que d'un point de vue différentiel. D'un point de vue général elle conduit à des théories abstraites éloignées des conduites des individus concrets. D'un point de vue différentiel elle conduit à mettre en évidence des différences bien réelles mais dont la signification est bien souvent obscure. D'où la nécessité, fortement soulignée notamment par Maurice Reuchlin, d'étudier conjointement les aspects généraux et les aspects différentiels de la conduite :

...les différences individuelles ne peuvent être expliquées que par des lois générales, et... ces lois ne peuvent être qualifiées de générales que si elles se montrent capables d'expliquer ces différences.

(Reuchlin, 1997, p. 42).

Certes, les travaux sur les styles d'apprentissage font appel à des concepts issus des théories de l'apprentissage: les modalités de l'encodage (analogique vs propositionnel), les grandes stratégies (globale vs analytique), le degré d'organisation des connaissances en mémoire... Mais ces notions ne sont pas reliées dans une conception cohérente du fonctionnement psychologique. Les travaux de Kolb constituent une exception de taille puisque c'est à partir d'une théorie de l'apprentissage que celui-ci définit ses styles, et la place qu'on leur attribue dans ce dossier sur les styles d'apprentissage est parfaitement justifiée. On peut cependant reprocher à la théorie de Kolb une trop grande simplicité. Réduire le processus d'apprentissage, et de plus, semble-t-il, de la plupart des apprentissages, à quatre grandes étapes (expérience - observation - conceptualisation - expérimentation) paraît quand même par trop réducteur. D'autre part, définir les styles à partir du caractère plus ou moins dominant d'une ou de plusieurs étapes n'est qu'une possibilité parmi d'autres.

Une stratégie de recherche alternative consisterait peut-être à prendre pour point de départ les théories de l'apprentissage existantes et à définir des styles d'apprentissage à partir de leurs paramètres différentiels. Prenons deux exemples.

Dans la perspective piagétienne, qui concerne non seulement le développement mais aussi les apprentissages, le sujet se développe en coordonnant schèmes et structures. Or, on sait qu'il y a plusieurs voies de développement. Chez certains sujets, celui-ci est plutôt guidé par les opérations infra-logiques, tandis que chez d'autres il l'est plutôt par les opérations logico-mathématiques. On peut donc penser que la distinction infra-logique - logico-mathématiques pourrait servir de point de départ à la définition d'un style d'apprentissage qui aurait l'avantage d'être relié à la théorie piagétienne (Lautrey, De Ribeaupierre, et Rieben, 1990; Larivée, Normandeau, et Parent, 1996).

Le second exemple concerne les théories qui mettent fortement l'accent sur le rôle des savoirs antérieurs et des représentations préalables comme facteur de résistance à l'acquisition des connaissances nouvelles. Ces théories paraissent surtout valides dans le champ des enseignements scientifiques où les théories naïves et implicites des sujets sont des obstacles à l'acquisition des connaissances scientifiques. Or, s'il existe des lois permettant de comprendre les phénomènes de transformation des représentations, celles-ci sont modulées par des facteurs

individuels. Un trait de personnalité comme le dogmatisme, tel que le définit Rokeach, et qui oppose de sujets plutôt «ouverts» à des sujets plutôt «fermés», est un de ces facteurs. À partir de ce trait, on pourrait peut être définir un style d'apprentissage qui aurait l'avantage d'être relié à une théorie de l'évolution des représentations (Rokeach, 1960).

Rôles respectifs des dispositions personnelles et des contextes

Le style d'apprentissage est-il une disposition personnelle qui s'actualise dans toutes les situations d'apprentissage ou est-il suscité par ces situations? Il est difficile de répondre simplement à une telle question car les conduites sont tout à la fois cohérentes et flexibles; l'individu change en restant le même. La cohérence, dont il faut apprécier la force et l'étendue, témoigne de dispositions. La flexibilité, dont il faut apprécier le degré, témoigne des capacités d'adaptation des sujets aux contextes auxquels ils sont confrontés. Devant la difficulté qu'il y a à rendre compte simultanément de la cohérence et de la flexibilité on conçoit que beaucoup penchent fortement en faveur de l'une ou de l'autre. Mais la véritable question est d'articuler les phénomènes de cohérence et les phénomènes de flexibilité. Plusieurs solutions ont été apportées à cette question qui ne concerne pas seulement les styles d'apprentissage. Il s'agit du paradigme interaction aptitude X traitement proposé par Cronbach dès 1957, des modèles interactionnistes apparus dans le champ de la psychologie de la personnalité dans les années 1970, et plus récemment du modèle général des processus vicariants de Reuchlin.

Cronbach, en 1957, déplorait le divorce entre les deux disciplines de la psychologie scientifique, la psychologie expérimentale qui se consacre à étudier l'effet des situations (ou des traitements), et la psychologie différentielle, ou psychologie des corrélations, qui se consacre à l'étude des facteurs individuels (ou des aptitudes). Pour Cronbach, il n'y a pas à choisir entre ces deux psychologies car il y a interaction entre les effets des situations et ceux des caractéristiques personnelles. Le véritable objet de la psychologie, et surtout lorsque l'on se propose des fins pratiques, est précisément l'étude de ces interactions (Cronbach, 1957).

Dans les années 1970, les recherches sur la personnalité ont été dominées par un conflit entre «personnologistes» pensant que la conduite des individus étaient largement explicables par des invariants personnels, les traits de personnalité, et «situationnistes» pour qui elle pouvait s'expliquer essentiellement par les situations. Ce débat a tourné court et un relatif consensus s'est établi sur des positions dites «interactionnistes». On distingue deux types d'interactionnismes: un interactionnisme statique; et un interactionnisme dynamique. Le premier est proche du paradigme interaction aptitude X traitement de Cronbach. On cherche à savoir si l'effet d'un trait est ou non le même selon les situations, ou, ce qui est la même chose, si l'effet de la situation est ou non le même selon le trait. Le second type d'interactionnisme est plus ambitieux. On propose dans ce cadre des modèles fonctionnels complexes qui comportent à la fois des paramètres relatifs aux situations, et plus particulièrement à la représentation que les sujets s'en font, et des paramètres relatifs aux sujets. Ces modèles sont dits dynamiques car ils cherchent à décrire les échanges entre le sujet et son environnement dans une perspective temporelle et en valorisant l'activité du sujet (Magnusson, 1990).

En 1978, Maurice Reuchlin a présenté un modèle général, dont il a donné une formalisation, permettant de prendre en compte à la fois le rôle des caractéristiques personnelles et celui des contextes dans la mise en oeuvre des stratégies que mobilisent les sujets pour s'adapter aux diverses situations auxquelles ils sont confrontés. Selon ce modèle les individus disposent de tout un répertoire de processus pour s'adapter à une même situation. Ces processus étant susceptibles de se substituer les uns aux autres, ils sont dits «vicariants». Pour un individu et dans une situation donnée, ces processus sont inégalement évocables. La variabilité dans les hiérarchies d'évocabilité trouve son origine dans l'histoire personnelle des sujets et dans les éventuelles interactions entre cette histoire et leur constitution génétique. Pour un même individu, la hiérarchie d'évocabilité des processus varie avec les situations. Certaines situations tendent à l'activation de processus particuliers. L'efficacité d'un même processus, évaluée en terme de coût psychologique de sa mise en oeuvre ou à partir de sa probabilité de conduire à une réussite, est variable d'une situation à une autre. Il n'y a par ailleurs pas de raisons fortes pour que les processus les plus facilement évocables soient les plus efficaces. Ce modèle général semble être assez bien adapté à l'étude des styles d'apprentissage. Il nous suggère d'admettre notamment :

1. que les individus ne sont pas caractérisés par «leur» style d'apprentissage, mais par un répertoire de styles inégalement évocables (une forte évocabilité pouvant éventuellement se traduire par une forte préférence), et
2. que les situations, par leurs propriétés propres, contribuent à l'activation de certains styles.

Ces considérations sur les relations entre situations et dispositions, certes, sont très loin de résoudre tous les

problèmes. Le modèle des processus vicariants de Reuchlin a encore été peu utilisé. Les modèles interactionnistes en restent le plus souvent à des formes d'interaction statiques. Quant aux travaux se proposant, dès 1957, d'établir des interactions entre les caractéristiques personnelles et les situations, Cronbach et Snow en présentaient il y a quelques années un bilan relativement décevant (Cronbach et Snow, 1977; Snow, 1989; Snow et Swanson, 1992). Certains d'entre eux fournissent cependant des informations intéressantes sur les styles d'apprentissage.

De nombreuses études ont appliqué le paradigme expérimental proposé par le courant Interactions Aptitudes Traitements (I. A. T.). Plusieurs groupes de sujets équivalents, ou au contraire contrastés selon les caractéristiques personnelles auxquelles on s'intéresse, sont placés dans des conditions pédagogiques différentes pour assimiler un contenu d'apprentissage identique. On évalue ensuite les acquisitions chez chaque sujet afin d'être en mesure d'identifier les traitements pédagogiques qui conviennent le mieux aux caractéristiques personnelles présentées par les élèves. Ce paradigme est de toute évidence particulièrement adapté à l'étude contextualisée des styles d'apprentissage. Ceux-ci constituent la caractéristique personnelle qu'il importe de prendre en compte prioritairement aux côtés de quelques autres comme les aptitudes cognitives pour répondre à la question: « quel est le traitement pédagogique le plus adéquat à telle préférence exprimée dans la manière d'apprendre? ». On s'attend évidemment à des acquisitions optimales dans le cas d'une congruence entre les styles d'apprentissage inventoriés par questionnaires et les traitements pédagogiques mis en oeuvre. Or ce n'est pas toujours le cas. Si certaines études tendent à montrer qu'il est toujours préférable de placer les élèves dans les conditions pédagogiques les plus conformes à leur style préférentiel (voir par exemple Sternberg, 1997), d'autres travaux mettent en évidence des résultats nettement plus mitigés, voire inverses (Hayes et Allison, 1993; Messick, 1994). Ainsi nous avons pu observer à plusieurs reprises pour notre part que des lycéens exprimant une préférence pour un apprentissage de type coopératif étaient particulièrement pénalisés lorsqu'ils étaient effectivement placés en situation de travail en petits groupes (Olry-Louis, 1996, 1997). Ce type de résultat pose avec acuité le problème de la mesure des styles: doit-elle être réalisée en référence aux préférences librement exprimées par les sujets ou bien par une mesure objective de leur performance dans plusieurs conditions d'apprentissage?

Dans ce type de travaux, le choix des conditions pédagogiques utilisées est fondamental. Or, l'une des faiblesses des résultats obtenus dans le cadre du paradigme I. A. T. réside dans la grande variabilité, d'une étude à l'autre, des traitements pédagogiques mis en oeuvre, que ce soit du point de vue de leur définition conceptuelle ou du point de vue de leur opérationnalisation concrète dans la classe.

Cet écart entre un programme de recherches particulièrement clair du point de vue de ses intentions et la diversité de ses applications concrètes constitue une limite évidente à l'usage de la méthode expérimentale dans le domaine éducatif. En effet, s'il apparaît tentant de recourir à une méthodologie rigoureuse susceptible de conduire à des résultats fiables, on peut aussi se demander dans quelle mesure cette méthodologie est bien adaptée à la diversité et à la complexité des situations pédagogiques réelles. L'un des mérites de l'approche constructiviste est de s'approcher davantage des situations naturelles.

De façon générale, un préalable à l'étude contextualisée des styles d'apprentissage est de toute évidence l'étude des situations. Il y a en effet un contraste étonnant entre la richesse et la variété des typologies relatives aux individus et la pauvreté et la rareté des typologies relatives aux situations. Pourtant, dans les perspectives qui viennent d'être évoquées, les situations devraient être considérées avec la même attention que les individus.

Pour notre part nous estimons que certaines dimensions des situations pédagogiques se prêtent plus facilement à une investigation de type expérimental car elles ont fait l'objet de résultats consistants. Il en est ainsi des méthodes pédagogiques libérale vs structurée, qui se définissent par leur degré de guidage, et pour lesquelles une interaction aptitudes X traitements a été mise en évidence: la méthode structurée convient le mieux aux élèves présentant une faible efficacité en raisonnement logique, la méthode libérale étant plus adaptée aux élèves fortement efficaces. D'autres dimensions pédagogiques, pour lesquelles les résultats obtenus sont parfois plus nuancés, présentent quant à elles l'avantage de faire l'objet de théories fortement étayées. C'est le cas des apprentissages individuel vs coopératif qui ont donné lieu à une littérature abondante, tant du point de vue des comparaisons des deux types de méthodes que de celui des facteurs de progrès et des mécanismes en oeuvre dans le cas de l'apprentissage coopératif.

Une autre voie qui semble féconde pour caractériser les situations d'apprentissage fait appel à la didactique. Il s'agit ici, en se fondant sur l'épistémologie des disciplines ainsi que sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage propres à chacune d'elles, d'étudier les préférences et les performances des élèves en référence à des tâches différentes ou, mieux encore, à des disciplines différentes. Il est entendu que dans ce genre de travaux, l'accent est mis sur le contenu du matériel à apprendre. Si les disciplines scientifiques et les mathématiques ont été assez largement explorées (voir par exemple Weil-Barais et Lemeignan, 1990), parce que ce sont des domaines fortement structurés qui se prêtent bien à une étude de type analytique, d'autres domaines

commencent à être défrichés comme celui du français ou encore des sciences sociales (voir par exemple Allal, 1993; et Carretero et Voss, 1994). Les perspectives visant à comparer de manière systématique l'apprentissage des élèves dans des disciplines contrastées ne semblent pas encore très répandues. Il nous a paru intéressant d'entreprendre une étude de ce type en nous centrant sur les styles d'apprentissage de lycéens dans les domaines des mathématiques et de la géographie. Il apparaît alors que si les processus d'apprentissage diffèrent fortement d'une discipline à l'autre, les relations entre styles exprimés et performances dans les conditions pédagogiques mises en oeuvre demeurent quant à elles constantes dans les deux domaines (Olry-Louis, Soidet, et Marro, en préparation).

Finalement, tant la question du rapport entre les styles d'apprentissage et les théories de l'apprentissage que celle de la contextualisation des styles d'apprentissage ont des implications sur les procédures d'évaluation des styles et sur les modalités de leur utilisation en pédagogie. En effet, si l'on prend au sérieux les remarques qui précèdent, il serait souhaitable de définir opérationnellement les styles en référence à des constructions théoriques et pour des contextes spécifiés. La présence d'une théorie de l'apprentissage devrait faciliter la mise au point d'interventions pédagogiques permettant à chacun d'exploiter au mieux son style et, éventuellement d'en changer, tandis que la prise en compte des contextes pourrait être un excellent garde fou contre les tentatives toujours fortes en pédagogie de généraliser abusivement.

Bibliographie

- Allal, Linda (1993)
Evaluation formative et didactique du français, Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Carretero, Mario, Voss, James F. (1994)
Cognitive and instructional processes in history and the social sciences, Hillsdale: LEA.
- Cronbach Joseph L. (1957)
The two disciplines of scientific psychology. In *The American Psychologist*, Volume 12.
- Cronbach, Joseph L., Snow, Richard E. (1977)
Aptitudes and instructional methods. A handbook for research in interactions, New-York: Irvington.
- Hayes, John, Allison, Christopher W. (1993)
Matching learning style and instructional strategy: an application of the person-environment interaction paradigm. In *Perceptual and Motor Skills*, Volume 76, pp. 63-79.
- Larivée, S., Normandeau, S., Parent, S. (1996)
La filière francophone de la psychologie développementale différentielle. Dans *L'Année Psychologique*, Volume 96, pp. 291-342.
- Lautrey, Jacques, De Ribeaupierre, A., Rieben, Lawrence (1990)
L'intégration des aspects génétiques et différentiels du développement. Dans M. Reuchlin, F. Longeot, C. Marandaz et T. Ohlmann (Éds.), *Connaître différemment*, Nancy: PUN.
- Magnusson, David (1990)
Personality development from an interactional perspective. Dans Lawrence A. Pervin (Éd.), *Handbook of personality, theory and research*, New York: Guilford.
- Messick, Samuel (1994)
The matter of style: manifestations of personality in cognition, learning, and teaching. In *Educational Psychologist*, Volume 29 (3), pp. 121-136.
- Olry-Louis, Isabelle (1996)
Interactions entre styles d'apprentissage et traitements pédagogiques dans un apprentissage à partir de textes en sciences sociales, Thèse de Doctorat, Paris: Université Paris V.
- Olry-Louis, Isabelle (1997)
Rôle des caractéristiques individuelles et des traitements pédagogiques dans la compréhension de documents relatifs aux sciences sociales. Dans Jacques Juhel, Thierry Marivain, Géraldine Rouxel (Eds.), *Psychologie et différences individuelles: questions actuelles*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 189-194.
- Olry-Louis, Isabelle, Soidet, I., Marro, C. (en préparation)
Situations didactiques, activités langagières et différences individuelles dans la qualité des acquisitions, Rapport de recherche présenté au Comité National de Coordination de la Recherche en Education (CNCRE), Paris: INETOP.
- Reuchlin, Maurice (1978)
Processus vicariants et différences individuelles. Dans *Journal de psychologie normale et pathologique*,

Volume 2, pp. 133-145.

Reuchlin, Maurice (1997)

La psychologie différentielle, Paris: PUF.

Rokeach, Milton (1960)

The open and closed mind, New York: Basic Books.

Snow, R. E. (1989)

Aptitude-Treatment Interaction as a Framework for Research on Individual Differences in Learning. In P.L. Ackerman, R.J. Sternberg, R. Glaser (Eds.), *Learning and Individual Differences*, New-York: Freeman.

Snow, Richard E., Swanson, Judy (1992)

Instructional Psychology: aptitude, adaptation and assessment. In *Journal Review of Psychology*, Volume 43, pp. 583-626.

Sternberg, Robert, J. (1997)

Thinking styles, Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

Weil-Barais, A., Lemeignan, G. (1990)

Apprentissage de concepts en mécanique et modélisation de situations expérimentales. In *European Journal of Psychology of Education*, Volume V, pp. 391-416.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 2000.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Style d'apprentissage et théorie métacognitive: Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique

Fredi P. BÜCHEL

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université de Genève

Table des matières

- Préambule
- Le concept de style d'apprentissage
- La stabilité du style d'apprentissage
- La prise de conscience
- L'évaluation de l'application pédagogique des modèles du style d'apprentissage
- Bibliographie

Préambule

Les sept articles de ce numéro spécial représentent une description, une synthèse et une analyse assez complètes de la littérature sur le style d'apprentissage. Il me semble impossible de rédiger un commentaire critique et réflexif sur l'ensemble des idées, modèles et recherches extrêmement riches présentés dans ce numéro. Il s'agit ici sans doute d'un ensemble de textes qui servira de référence pour de futurs travaux sur ce thème. Au lieu d'être exhaustif, je préfère discuter quelques thèmes choisis selon ma propre expérience de recherche, mes intérêts actuels et la représentation subjective de mes connaissances.

Le concept de style d'apprentissage

Les trois premiers articles de ce numéro donnent une vue d'ensemble des racines diverses du concept de style d'apprentissage. Si du point de vue de l'utilisation, ce concept se situe dans le domaine de la psychologie différentielle, la terminologie et les principales hypothèses révèlent l'influence de la psychologie cognitive. Mais on y trouve aussi les traces d'une ancienne psychologie de la personnalité. Au vu de cette multiple paternité, il n'est pas étonnant que le concept de style d'apprentissage soit «loin d'être clairement défini», comme cela a été souligné par Chevrier, Fortin, LeBlanc, et Théberge ([article 3, Introduction](#)). Avec l'ancrage théorique et terminologique dans la psychologie cognitive et constructiviste, le style d'apprentissage se distingue d'un simple trait de personnalité ou d'une aptitude. Si apprendre signifie surtout «changer la signification que l'on donne à son expérience» ([Chevrier et al., article 1](#)) la dimension active et auto-régulative du concept est annoncée. D'autre part, la dimension différentielle vise plutôt la connaissance de soi et la comparaison avec les autres que la position d'un individu par rapport à un groupe de référence.

Grâce à cette orientation, le style d'apprentissage se rapproche de la théorie métacognitive. La métacognition est composée de deux groupes de variables, à savoir les métaconnaissances et les fonctions exécutives. D'après **Flavell (1971)**, les métaconnaissances comprennent trois formes de savoir :

1. les connaissances par rapport à soi, avant tout celles de ses préférences et de ses côtés forts et faibles, ce qui est un savoir personnel et particulier,
2. les connaissances d'un nombre de stratégies d'utilité générale ou spécifique (**Borkowski et Kurtz, 1987**), ce qui est un savoir relativement objectif, et
3. les connaissances des différences entre soi-même et les autres, ce qui permet une certaine objectivation du savoir par rapport à soi-même qui est un savoir très personnel.

Dans une série d'études, nous avons montré que le problème principal des élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'est pas le manque de connaissances de stratégies, mais l'incapacité d'un choix souple des stratégies et de leur modification si le problème change, tout court d'une coordination stratégie-problème (**Büchel, 1990; 1991; Büchel et Scharnhorst, 1989; Scharnhorst et Büchel, 1990**). Il s'agit donc des difficultés au niveau des fonctions exécutives: anticipation, planification et contrôle. En accord avec la théorie américaine des schèmes (**Norman et Bobrow, 1975; 1979**) nous avons postulé un double contrôle de l'activité cognitive (apprentissage et résolution de problèmes): un contrôle par les représentations mentales ("top-down") qui est contrebalancé par la perception et l'analyse volontaire de la tâche ("bottom up"). Chez l'apprenant expert, on peut observer un mouvement pendulaire et régulier entre les deux niveaux de contrôle. Chaque niveau réajuste si nécessaire l'influence exercée par l'autre niveau.

Une comparaison du concept de style d'apprentissage avec notre conception de la métacognition, révèle des parallèles assez intéressantes. D'après Claxton et Ralstone (1978), cité d'après **Chevrier et al., article 1 - Définition du style d'apprentissage**), le style d'apprentissage est «la manière constante d'un élève de répondre à des stimuli et de les utiliser en cours d'apprentissage». Même si la théorie métacognitive ne parle pas d'une *réponse aux stimuli* - un vocabulaire plutôt behavioriste - on reconnaît néanmoins l'idée d'un contrôle exécutif dans cette définition. Les deux approches partagent aussi l'idée que l'accent doit être mis sur les processus plutôt que sur les produits (**Chevrier et al., article 1**). En ce qui concerne le développement ou les racines du style d'apprentissage, il faut néanmoins mentionner une différence: certains auteurs d'une «perspective traditionnelle» (**Leblanc et al. article 4**) du style d'apprentissage, soulignent l'importance des bases biologiques des différences. Cette idée se retrouve dans le choix de certains concepts, par exemple, celui de «prédisposition» ou de «tempérament». La théorie métacognitive ne nie pas l'importance de la maturation du cerveau en tant que prérequis de tout développement cognitif, et l'analyse des stades de développement des métaconnaissances a été le sujet de nombreuses études empiriques (par exemple **Hasselhorn, 1992**) et de controverses théoriques (**Hasselhorn, 1990**). Mais avant tout, la théorie métacognitive postule des racines sociales du développement de la métacognition, en premier lieu le rôle de l'interaction entre enfant et adulte "as a source of self-regulation" (**Wertsch, 1979**). En ce qui concerne le développement du contrôle métacognitif, il semble dépendre de la qualité et de la quantité des interactions sociales dans la vie de tous les jours (**Rogoff et Lave, 1984**) et dans un cadre éducatif. Récemment, **Scharnhorst (1994)** a analysé les mécanismes sous-jacents à la transmission sociale des métacognitions dans le cadre de l'enseignement régulier et spécial. Partant du constat d'un manque de contrôle métacognitif chez les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, elle a postulé qu'il devrait être possible d'identifier des facteurs de transmission socio-cognitifs qui expliquent ce manque. Dans une étude comparative, des matrices analogiques ont été présentées par deux enseignantes à trois groupes d'élèves différents: élèves des classes régulières, élèves ayant des difficultés scolaires diverses (classes d'adaptation) et élèves des classes de l'enseignement spéciale. Déjà au niveau quantitatif des interventions, on a trouvé des différences frappantes: dans des intervalles de temps comparables, les deux enseignantes intervenaient le plus souvent dans les classes spéciales, un peu moins dans les classes d'adaptation et encore moins dans les classes régulières. La même régularité se trouve quand on compare le nombre de prises de parole. Toutes les différences sont significatives. Des analyses plus qualitatives montrent que les enseignantes donnent plus vite des aides aux élèves des classes spéciales et ne leur laissent que peu de temps pour trouver une solution indépendante, et avant tout, elles offrent «des aides plus directes et plus explicites aux élèves retardés tandis qu'elles interviennent de façon moins explicite chez les élèves des classes régulières» (**Scharnhorst (1994) p.114**).

La stabilité du style d'apprentissage

Les auteurs de ce numéro spécial se posent aussi la question de la stabilité de diverses facettes du style

d'apprentissage et ils y donnent une réponse différenciée et argumentée. Ils distinguent entre des variables plus internes et plus stables, d'une part, et des variables plus contextuelles et moins stables d'autre part. Cette distinction me semble très importante et utile pour les recherches de validation des concepts théoriques. Elle n'a pas été suffisamment élaborée dans la théorie métacognitive. **Chevrier et al. (article 3)** citent Abrie (1989) qui postule un lien entre les facteurs métacognitifs qui «constitueraient une structure relativement stable» et les facteurs périphériques et contextuels. D'autre part, le modèle d'Abrie prédit aussi une certaine stabilité des éléments contextuels «dont la signification est déterminée par des éléments du noyau central». Etant donné que ce noyau central est relativement stable, on s'attend à une certaine stabilité dans l'interprétation des contextes. J'ai essayé de clarifier les liens fonctionnels entre représentations métacognitives et situations contextuelles par le schéma suivant (Figure 2).

Figure 2: Liens entre facteurs stables et facteurs modifiables dans le modèle du style d'apprentissage

Niveau des facteurs relativement stables		Niveau des facteurs peu stables (leur modification n'altère pas l'équilibre du système des représentations)
Éléments centraux (noyau central)	déterminent la signification	Éléments périphériques (contextuels)

En ce qui concerne la stabilité des métacognitions, il faut néanmoins constater qu'elles ne s'avèrent pas aussi stables que l'on pourrait le croire. Dans une recherche récente avec 550 adolescents en formation professionnelle, nous avons évalué la représentation des métaconnaissances, des stratégies appliquées et des fonctions exécutives au moyen d'un questionnaire. Les indices de fidélité (test-retest, avec 1 mois d'intervalle) pour les échelles des fonctions exécutives et les échelles des stratégies ouvertement observables se situent autour de 0.5, ceux des métaconnaissances sont même plus bas. Ces résultats peu satisfaisants ne permettent pas de conclure que les métacognitions ne sont pas stables du tout, mais ils ne soutiennent pas non plus l'hypothèse de leur stabilité générale. Il semble plutôt que les représentations par rapport aux métaconnaissances ne sont pas très stables, tandis que les représentations des activités stratégiques et du contrôle exécutif ont une meilleure stabilité. Je souligne qu'il ne s'agit que des représentations exprimées par des échelles du type Lickert. J'insiste sur la distinction entre la stabilité postulée d'une variable d'un modèle théorique et la stabilité des représentations mesurée généralement par des verbalisations (par exemple, questionnaires). Les problèmes de la fidélité et de la validité des verbalisations ont été largement étudiés ces derniers vingt ans (**Bray, Huffman, et Fletcher, 1999; Ericsson et Simon, 1980**). On peut résumer les résultats de la manière suivante: plus il est possible d'observer ouvertement ce qu'on est appelé à juger ou à décrire par une verbalisation libre ou structurée, plus la fidélité des verbalisations est garantie. À mon avis, ce principe explique aussi les excellents coefficients de fidélité du *Learning Styles Questionnaire*, rapportés par **Chevrier et al. article 7**.

La prise de conscience

L'article 6 de Théberge, Chevrier, Fortin, et LeBlanc s'engage dans une réflexion sur le rôle du concept de style d'apprentissage en éducation, son application dans la formation à l'enseignement, et à la description des limites d'un tel usage. Cette triple question est justifiée par «la tendance qu'a l'enseignant à façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre». La connaissance de variables du style d'apprentissage bien identifiables, par exemple, sexe, appartenance à une certaine culture, permet à l'enseignant de mieux respecter les différences interindividuelles, mais - les auteurs le soulignent à juste titre - elle peut aussi devenir la source d'une certaine ignorance des préférences et résistances personnelles moins ouvertement identifiables. C'est le danger de chaque classification d'élèves d'après des critères dont l'évidence intuitive est plus grande que la connaissance approfondie des concepts sous-jacents. Rosenthal et autres (par exemple **Rosenthal et Jacobson, 1968**) ont montré que «l'effet pygmalion» crée finalement une réalité qui n'existait initialement que sous forme de représentation dans la tête des enseignants. En ce qui concerne le concept de l'intelligence, R. Sternberg (1997) a récemment argumenté qu'une analyse approfondie révèle la construction sociale pure et dure de ce concept (il ne faut pas confondre cette hypothèse avec la théorie de la construction sociale de l'intelligence), et que la réalité la mieux démontrée des différences interindividuelles de l'intelligence est la nature de leur construction sociale. Pour l'utilisation du style d'apprentissage dans l'enseignement, les auteurs proposent une procédure en quatre

étapes qui inclut plusieurs éléments essentiels de l'éducation cognitive. La première étape consiste en une prise de conscience de son propre style d'apprentissage et la deuxième en son analyse individuelle et collective. La prise de conscience me semble la porte incontournable par laquelle entre la réflexion pédagogique au niveau des processus et des différences individuelles. Toute stratégie d'apprentissage doit nécessairement être automatisée après son acquisition consciente. Sinon elle représente une charge importante de la mémoire de travail et, au lieu de favoriser le traitement d'information, elle l'empêche par une surcharge mnésique (par exemple Perkins, Simmons, et Tishman, 1990). Cela veut dire que les stratégies d'apprentissage, selon les auteurs une partie importante du style d'apprentissage, ne sont pas spontanément accessibles à une réflexion consciente. Jusqu'ici mon analyse se situe au niveau psychologique-diagnostique, mais la question doit aussi être discutée au niveau pédagogique-interventif. Nous nous interrogeons sur le *comment* de la prise de conscience. Les auteurs proposent le «biais d'expériences concrètes» (article 6) dans un premier temps; dans une deuxième phase, la confrontation individuelle et collective avec un questionnaire sur le style d'apprentissage est prévue. Il me semble que les éléments des deux phases sont précieux, mais que l'expérience concrète ne devrait pas être séparée de la confrontation sociale. Feuerstein a insisté à plusieurs reprises (par exemple Feuerstein et Hoffman, 1995) sur le fait qu'une expérience concrète n'aboutit à un apprentissage généralisable que si elle est guidée par une médiation transcendante. Pour qu'une expérience par une activité concrète laisse des traces mnésiques généralisables, elle doit être intégrée dans une unité significative plus large qui, elle-même, est constituée par un critère ou un point de vue imposé par un agent extérieur à l'apprenant, généralement lors d'un acte de médiation dans un milieu d'enseignement (Büchel, 1990; 1991). Dans le cadre d'un programme d'éducation cognitive (le programme DELF; Büchel et Büchel, 1995), j'ai postulé que toute modification consciente des stratégies individuelles doit être préparée par une phase de prise de conscience de sa propre manière d'apprendre. Comme Théberge et al. (article 6) je pense que les expériences concrètes (dans le cas du programme DELF, il s'agit d'exercices relativement décontextualisés) représentent une bonne base pour le processus de prise de conscience. Mais l'exercice n'est qu'une sorte de plate-forme, sur laquelle peuvent se coordonner différents processus et différents acteurs; il ne déclenche pas lui-même les conflits méta-cognitifs sous-jacents à une prise de conscience successive de son propre fonctionnement. D'une part, l'apprenant est si absorbé par la résolution du problème qu'il ne désire pas l'interrompre par des réflexions à un méta-niveau, d'autre part, il n'a aucun besoin de s'engager dans une telle réflexion parce que les stratégies sont automatisées, et que plus elles sont automatisées mieux la résolution du problème fonctionne, et finalement, même s'il s'engageait de temps en temps dans une telle réflexion, il n'aurait aucune raison d'aller jusqu'à se poser la question d'une possible généralisation des ces expériences uniques. Il me semble que, dans un milieu d'enseignement, le conflit social est le moyen le mieux adapté pour déclencher le processus de prise de conscience de ses propres stratégies. D'autre part, un conflit social seul ne se centre pas nécessairement sur des stratégies cognitives parce qu'il n'est pas coordonné par une expérience cognitive commune. Pour optimiser la chance d'une coordination cognitive des conflits sociaux dans une situation d'apprentissage, j'ai proposé un modèle didactique en quatre phases qui sont suivies de manière relativement stricte dans une leçon méta-cognitive du programme DELF (Büchel, 1996; 1999). Chaque cycle d'apprentissage (qui correspond à un exercice) est ouvert par une désautomatisation des schémas automatisés, suivi d'un apprentissage à trois niveaux d'après la théorie américaine des schèmes (Rumelhart et Norman, 1978) et terminé par une ré-automatisation des schémas modifiés (Figure 1). Le cadre social de la première phase est garanti par la nécessité de travailler à deux. Dans la deuxième phase, la confrontation de sa propre représentation avec celle d'autrui est élargie à l'ensemble de la classe. Le rôle principal du facteur social est le déclenchement des conflits cognitifs, dans la première phase, et le contrôle socio-cognitif dans la deuxième phase.

Figure 1: Phases didactiques d'une leçon DELF
(tiré de Büchel, 1996, p. 191)

Phase I	Désautomatisation des schémas automatisés grâce à une prise de conscience de sa propre manière d'apprendre, et ceci par la confrontation non médiatisée avec les exercices dans un contexte de groupe.
Phase II	Apprentissage des stratégies sous la forme d'une discussion de groupe: A. confirmation des stratégies efficaces déjà acquises B. correction des stratégies partiellement efficaces C. remplacement des stratégies inefficaces par de nouvelles stratégies.

Phase III

Optimisation des processus ralentis ou perturbés

Phase IV

Automatisation des nouveaux schémas

L'évaluation de l'application pédagogique des modèles du style d'apprentissage

Dans la discussion des limites du concept du style d'apprentissage, Thériberge et al. mentionnent que «il serait illusoire de croire que la prise de conscience seule suffit à inciter un changement» (article 6). Ce constat assez évident est complété par l'assertion «qu'il faut admettre que nous en savons aussi très peu sur ce qu'apprennent réellement les futurs enseignants qui reçoivent une formation sur le style d'apprentissage...» (article 6). Cela pose la question de l'évaluation de nos instruments de diagnostic et d'intervention utilisés dans l'enseignement scolaire et dans la formation des enseignants. En lisant les analyses assez exhaustives présentées dans ce numéro, on regrette quand même un peu le manque de références à des analyses empiriques, avant tout en ce qui concerne l'application pédagogique du concept. Nos propres recherches nous ont appris qu'il est plus facile de prouver l'efficacité d'un programme didactique chez les élèves que de prouver que l'enseignant y a joué un rôle de médiateur indispensable. Dans le premier cas, il s'agit d'un effet relativement direct; l'effet de médiation, par contre, n'est qu'un effet indirect. L'évaluation empirique à ces deux niveaux aboutit généralement à une simplification des modèles théoriques, c'est-à-dire que le chercheur est souvent obligé de renoncer à des différenciations théoriques mêmes si celles-ci ne manquent pas d'une certaine évidence logique ou intuitive.

L'apprentissage chez les élèves peut être évalué par un accroissement des connaissances enseignées ou des compétences dont le développement a été prédit. Il faut voir que déjà l'évaluation de ces effets directs ne va pas sans présenter des difficultés. Par exemple, pour la plupart des évaluations en éducation, la simple comparaison des gains (différence entre pré- et post-test) s'est avérée naïve parce que nous nous voyons confrontés à des effets de régression statistique importants (Flammer et Schmid, 1995; Nesselroad, Stigler, et Baltes, 1980). D'une part, nos mesures ne sont pas assez fidèles (le standard de 0.8 d'après Anastasi (1990) n'est qu'un seuil inférieur, que nos instruments ne dépassent cependant que rarement), d'autre part, il est souvent impossible de construire un instrument de mesure qui n'est ni trop difficile au prétest ni trop facile au post-test. C'est pourquoi beaucoup de nos mesures sont affectées par des effets de plafond et de plancher.

Mais le problème est encore plus épineux: en tant que chercheurs en éducation (et non pas en psychologie expérimentale ou en sciences naturelles) notre ambition est non seulement de prouver qu'une intervention est efficace du point de vue d'une comparaison des moyennes statistiques, mais aussi de démontrer qu'elle n'a pas augmenté les variances. L'entraînement devrait être efficace pour les élèves de tous les niveaux initiaux. La plupart de nos interventions, avant tout celles qui devraient améliorer la capacité d'apprentissage à un niveau général, produisent des effets remarquables chez les élèves les plus forts, mais des effets seulement modestes chez les plus faibles: donc, la variance autour de la moyenne s'agrandit. Flammer (1975) en résumant une méta-analyse des anciennes recherches d'apprentissage (effectuées avant 1974) parle de l'effet de Mathieu :

«Car on donnera à celui qui a, et il aura encore davantage; mais à celui qui n'a pas, on lui ôtera même ce qu'il a».

Mathieu, XXV, 29

Les auteurs qui rapportent le contraire ont souvent ignoré les effets de régression statistique. Pour une discussion approfondie des diverses interprétations du changement des variances dans les études d'entraînement, voir Ackerman (1987); Klauer (1993); Labouvie (1982).

Après que des effets d'apprentissage aient été démontrés (et seulement après cette démonstration), le chercheur en éducation aimerait de plus prouver que ces apprentissages ont été transmis ou facilités par la médiation d'un enseignant. En principe, cette démonstration est facile au niveau méthodologique. Il suffit d'ajouter un facteur de plus (avec ou sans médiation) dans le plan de recherche ou d'introduire la variable «médiateur» en tant que covariable. Les problèmes se posent au niveau pratique de la réalisation de cette mesure supplémentaire. Par

exemple, dans la procédure proposée par **Théberge et al.**, **article 6**, on peut s'imaginer que les phases 2 à 4 sont réalisées avec deux groupe d'élèves : l'un reçoit la médiation d'un enseignant, l'autre n'a pas une telle médiation. On devrait alors démontrer par un post-test que le premier groupe a profité davantage que le deuxième. Mais on risque de comparer deux traitements qui ne sont pas comparables, parce que le modèle sous-jacent est un modèle qui prévoit une médiation. Le problème est encore accentué si on étudie la variable de médiation à un niveau de mesure plus élevé que nominal. Dans ce cas, on distingue entre différents niveaux qualitatifs de médiation. Cet intérêt peut être justifié dans le cadre de la formation des enseignants. Dans l'exemple cité par Théberge et al., le formateur des formateurs aimerait par exemple savoir à quel niveau les étudiants maîtrisent l'utilisation pédagogique de la version française adaptée et abrégée du questionnaire sur les styles d'apprentissage (**Fortin, Chervrier, et Amyot, 1998**) présenté dans l'**article 7 de Chervrier et al.**. Pour cela, il doit en premier lieu, mesurer le niveau de connaissance de chaque étudiant par rapport à cet instrument, ce qui peut être réalisé à l'aide d'un questionnaire. Il doit ensuite mesurer le niveau de compétence de ses étudiants-formateurs par rapport à l'utilisation de l'instrument en tant qu'outil de formation, c'est-à-dire au niveau qualitatif de la médiation. Pour cela on peut s'imaginer la création d'une grille d'observation. Mais le vrai problème se pose au moment où le chercheur veut lier le niveau de la médiation au niveau d'apprentissage des élèves pour démontrer que le dernier covarie avec le premier. Cette comparaison concerne deux unités d'observation différentes, la classe d'élèves avec une moyenne et une variance, d'un côté, et les étudiants-formateurs avec une moyenne et une variance, de l'autre côté. Mais pour des raisons pédagogiques et expérimentales, un seul étudiant-formateur est intervenu avec toute une classe ou autre forme de groupe. Le niveau d'apprentissage de chaque élève du groupe est donc fonction de la même médiation. Au niveau statistique, cela veut dire qu'on compare la moyenne d'un groupe (en ignorant la variance) avec le niveau de médiation d'un seul étudiant-formateur.

J'aimerais illustrer le problème à l'aide d'une étude d'évaluation du programme DELF que nous avons effectuée récemment (**Büchel (1996)**; **Strasser et Büchel (1998)**). Une grande institution spécialisée de formation professionnelle m'avait invité à réaliser une formation métacognitive au moyen du programme DELF avec tous les collaborateurs et collaboratrices de l'institution (environ 75 maîtres socio-professionnels, enseignants, éducateurs, femmes de ménage, secrétaires et membres de la direction). Au cours de la formation, nous avons décidé d'évaluer les effets de cette formation au niveau des participants adultes et au niveau des apprentis. Le but était donc de savoir si la formation avait aboutit à une prise de conscience métacognitive chez les participants, d'une part, et s'ils avaient réussi à transmettre cette nouvelle conscience aux apprentis, d'autre part. Pour cela, nous avons mesuré le niveau métacognitif à l'aide d'une interview semi-structurée chez les adultes et chez les apprentis, et nous avons trouvé des réponses métacognitives (exprimées par moyenne et variance) à plusieurs questions (qui correspondent aux prédicteurs assez strictement définis) dans les deux populations. Mais comment prouver que les réponses métacognitives des apprentis ont été médiatisées par les adultes? Le problème est d'autant plus épineux que nous ne disposons pas de mesures du niveau initial. Confrontés à ces problèmes méthodologiques, nous avons décidé de simplifier notre modèle de prédiction. Au lieu d'inclure tous les participants de la formation dans notre analyse, nous avons limité la question au groupe des 15 maîtres socio-professionnels répartis sur 5 différents ateliers (par exemple, atelier d'horticulture, atelier de cuisine). Plus précisément, nous avons postulé que les 5 ateliers diffèrent en ce qui concerne la prise de conscience métacognitive post-formation (en ignorant la variance à l'intérieur de chaque atelier), d'une part au niveau des maîtres socio-professionnels et d'autre part au niveau des apprentis. Cette nouvelle hypothèse peut être soumise à différents tests statistiques, mais à un prix assez élevé: nous ignorons des sources de variance postulées dans notre modèle théorique initial (par exemple, la médiation transmise par les autres membres du personnel éducatif de l'institution) et de plus, les effectifs comparés ont fortement diminué à cause de la redéfinition des unités d'observation.

Je suis néanmoins convaincu qu'il est plus intéressant de travailler avec un modèle simplifié dont je connais le valeur empirique que de continuer à développer et à enseigner un modèle théoriquement différencié, mais dont je ne sais pas s'il correspond à une réalité empirique observable avec les moyens méthodologiques dont je dispose dans un cadre éducatif.

Bibliographie

Abrieu, J.C. (1989)

L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 187-203.

Ackerman, P.L. (1987)

Individual differences in skill learning. An integration of psychometric and information processing perspectives. In *Psychological Bulletin*, Volume 102, pp. 3-27.

Anastasi, Anne (1990)

Psychological Testing, (6th edition), New York: Macmillan Publ. Comp.

Borkowski, John. G., Kurtz, Bethe. E. (1987)

Metacognition and executive control. In John G. Borkowski, Jeanne Day (Eds.), *Cognition in special children*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 123-152.

Bray, N.W., Huffman, L.F., Fletcher, K.L. (1999)

Developmental and Intellectual Differences in Self-Report and Strategy Use. In *Developmental Psychology*, Volume 3, pp. 1223-1236.

Büchel, Fredi P. (1990a)

Analyse des processus d'apprentissage médiatisés auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage. Dans *Revue de Psychologie Appliquée*, Volume 40 (4), pp. 407-424.

Büchel, Fredi P. (1990b)

La perception épisodique et le problème du transfert. Dans *Le temps des autres. Actes des journées romandes d'étude ASA*, 17 et 18 nov. 1988, Sion, Suisse: Secrétariat romand de l'ASA, pp. 15-34.

Büchel, Fredi P. (1991)

How are learning activities initiated? An epistemological view of mediated learning experience. In R. Feuerstein, P. Klein, A.J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychological and Learning Implications*, Tel Aviv/London: Freund Publishing House, pp. 53-70.

Büchel, Fredi P. (1996)

DELFI - un programme métacognitif destiné à la formation professionnelle des adolescents et jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage. Dans A.M. Besse, K. Bernath (Eds.). *Quelles chances sur le marché du travail?*, Lucerne: Edition SPC, pp. 183-213.

*Büchel Fredi P. (1999)

In P.-A. Doudin ...

Büchel, Fredi P., Büchel, Patrick (1995)

Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs. DELFI: Un programme d'apprentissage pour adolescents et adultes, Russin/GE: Centre d'Education Cognitive.

Büchel, Fredi P., Scharnhorst, Ursula (1989)

Metacognitive regulation in problem solving with mentally retarded: The development of a descriptive system. Dans *Archives de Psychologie*, Volume 57, pp. 323-336.

Ericsson, K.A., Simon, Herbert A. (1980)

Verbal reports as data. In *Psychological Review*, Volume 87, pp. 215-251.

Feuerstein, Reuven, Hoffman, Milgred B. (1995)

Conflit inter-génération des droits: imposition culturelle et réalisation de soi. Dans F.P. Büchel, (Ed.), *L'Education cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 103-134).

Flammer, August. (1975)

Individuelle Unterschiede im Lernen, Weinheim: Beltz.

Flammer, August, Schmid, Herbert (1995)

Tests d'apprentissage: concept, réalisation, évaluation. Dans Fredi P. Büchel (Ed.), *L'Education cognitive*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 179-214).

Flavell, J.H. (1971)

First discussant's comments: What is memory development the development of? In *Human Development*, Volume 14, pp. 272-278.

Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Amyot, Elise (1998)

Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. Dans *Mesures et Evaluation*, Volume 19 (3), pp. 95-118.

Hasselhorn, Markus (1990)

The emergence of strategic knowledge activation in categorical clustering during retrieval. In *Journal of Experimental Child Psychology*, Volume 50, pp. 59-80.

Hasselhorn, Markus (1992)

Entwicklung kategorialen Organisierens: Anfänge der Wissensnutzung als Strategie kindlicher Gedächtnistätigkeit. Habilitationsschrift im Fachbereich Biologie der Universität Göttingen.

Klauer, Karl Josef (1993)

Trainingsforschung: Ansätze, Theorien, Ergebnisse. In K.-J. Klauer (Ed.), *Kognitives Training*, Göttingen: Hogrefe, pp. 15-63.

Labouvie, E.W. (1982)

The concept of change and regression to the mean. In *Psychological Bulletin*, Volume 92, pp. 251-257.

Le Nouveau Testament (1899)

Évangile selon Saint Mathieu. Dans *Le Nouveau Testament*, d'après la version de J.-F. Ostervald, Paris: Librairies réunies, 1899.

Nesselroad, J.R., Stigler, S.M., Baltes, P.B. (1980)

Regression toward the mean and the study of change. In *Psychological Bulletin*, Volume 88, pp. 622-637.

Norman, Donald A., Bobrow, Daniel G. (1975)

On data-limited and resource-limited processes. In *Cognitive Psychology*, Volume 7, pp. 44-64.

Norman, Donald A., Bobrow, Daniel G. (1979)

Descriptions: An intermediate stage in memory retrieval. In *Cognitive Psychology*, Volume 11, pp. 107-123.

Perkins, D.N., Simmons, R., Tishman, S. (1990)

Teaching cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Structured Learning*, Volume 4, pp. 285-303.

Rogoff, Barbara, Lave, Jean (Eds.) (1984)

Everyday cognition. 1st development in social context. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968)

Pygmalion in the classroom, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rumelhart, David E., Norman, Donald A. (1978)

Accretion, Tuning, and Restructuring: Three Modes of Learning. In J.W. Cotton, R. Klatzky (Eds.), *Semantic factors in cognition*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 37-53.

Scharnhorst, Ursula (1994)

Interactions sociales et processus d'apprentissage. Thèse de doctorat (No. 205) déposée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

Scharnhorst, Ursula, Büchel, Fredi P. (1990)

Cognitive and Metacognitive Components of Learning: Search for the Locus of Retarded Performance. In F. P. Büchel, J.-L. Paour (Eds.), *Assessments of Learning and Development Potential: Theory and Practices*. Numéro spécial du *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, Volume 5 (2), pp. 207-230.

Sternberg, Robert (1997)

Successful intelligence. Invited address at the *Sixth conference of the International Association for Cognitive Education*, at Stellenbosch, South Africa, 29 June to 3 July.

Strasser, Didier, Büchel, Fredi P. (1998)

Formation métacognitive dans un centre de formation professionnelle pour jeunes filles présentant un handicap mental. In F.P. Büchel, J.-L. Paour, Y. Courbois, U. Scharnhorst (Eds.), *Attention, mémoire, apprentissage. Études sur le retard mental*, Lucerne: Ed. SZH-SPC, pp. 141-152.

Wertsch, J.V. (1978)

Adult-child interaction and the roots of metacognition. In *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, Volume 2 (1), pp. 15-18.

Wertsch, J.V. (1979)

Adult-child interaction as a source of self-regulation in children. Paper presented at the conference: *The Growth of Insight During Childhood*, University of Wisconsin-Madison, Oct., pp. 25-26.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 2000.

Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.

Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation

Jacques CHEVRIER (1), Université du Québec à Hull

Gilles FORTIN, Université St-Paul

Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa

Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé Abstract Resumen
- Introduction
- De la conception du style d'apprentissage
- Des fondements théoriques
- Une perspective de recherche
- Des implications pédagogiques
- Notes
- Bibliographie

Résumé

Cet article vise à approfondir le questionnement que soulève l'étude du style d'apprentissage et à poursuivre le dialogue amorcé à ce sujet dans les trois articles précédents. Il traite, tout d'abord, de la conception du style d'apprentissage et de ses fondements. Par la suite, il fait valoir une perspective de recherche et des implications pédagogiques qui en relèvent. Reprenant ainsi certains commentaires émis, il contribue à préciser et à alimenter la réflexion sur le sens et la place à accorder au style d'apprentissage en éducation.

Abstract

Through an in-depth exploration of the problems raised by the study of learning styles, this article continues the dialogue introduced in the three previous articles. It begins by describing the foundations and the concept of learning style. Next, it provides an overview of the research that has been carried out, and discusses the implications of that research for teaching. The study takes up again some of the comments from the previous articles to help stimulate and clarify thinking on the meaning and place of learning styles in education.

Resumen

Este artículo trata de profundizar las interrogaciones que provoca el estudio del estilo de aprendizaje y continuar el diálogo que sobre dicho sujeto se inició en los tres artículos precedentes. Se aborda, por principio, la concepción y los fundamentos del estilo de aprendizaje. En seguida se subraya una perspectiva de

investigation ainsi que ses implications pédagogiques. Retomando algunos de los comentarios emitidos, se precisa y se nutre la reflexión sobre el sentido y el lugar que se puede otorgar al estilo de aprendizaje en la educación.

Introduction

Pour bien comprendre l'esprit du présent article, il importe de se situer dans le contexte de ce numéro spécial qui a pour thème le style d'apprentissage et d'en saisir la structure. Comme nous l'avons précisé dans le liminaire, ce numéro comprend trois parties. La première partie est constituée des sept premiers textes dans lesquels nous présentons tout d'abord l'évolution historique de ce concept ainsi que la problématique qui s'y rattache. Par la suite, nous proposons une conception du style d'apprentissage qui s'inscrit dans une perspective constructiviste et nous réfléchissons à la manière dont il se développe avant de faire ressortir le lien qui existe entre le style d'apprentissage et la personnalité et de décrire une possibilité de son utilisation dans un contexte de formation à l'enseignement. Pour clore cette première partie, nous incluons l'information relative à la version française de l'outil de mesure des styles d'apprentissage élaboré par **Honey et Mumford (1992, 1995)** et qui s'inspire du modèle d'apprentissage expérientiel de **Kolb (1984)**. La deuxième partie comprend trois textes qui commentent de manière critique les sept premiers textes. Et finalement, la dernière partie, qui est l'objet de cet article, se veut une discussion à partir des commentaires reçus. Elle vise à approfondir le questionnement que soulève l'étude du style d'apprentissage et à poursuivre le dialogue amorcé à ce sujet. Elle traite de la conception du style d'apprentissage et de ses fondements. Elle fait valoir une perspective de recherche et des implications pédagogiques qui en relèvent. Elle reprend ainsi certains commentaires émis dans la deuxième partie tout en précisant et en poussant plus loin la réflexion sur le sens et la place à accorder au style d'apprentissage en éducation.

De la conception du style d'apprentissage

Laurence Rieben (2000) nous invite à nous questionner sur les conditions qui permettraient de rendre la notion de style d'apprentissage heuristique pour le champ de l'éducation. Tout en soulignant les éléments de consensus autour de la conception du style d'apprentissage en termes de préférences à l'égard de certains processus pour résoudre des problèmes, elle insiste sur l'importance, d'une part, de conserver la distinction entre les notions d'habiletés et de styles et, d'autre part, d'inscrire la réflexion sur les styles d'apprentissage dans le rapport entre cognition et personnalité. Nous ne pouvons que souscrire à ces idées tout en soulignant que nous avons cherché à pousser plus loin la réflexion dans ces directions.

Rieben (2000) souligne également le danger, en utilisant l'expression «le style d'apprentissage», d'accréditer la «vision réductionniste qui consiste à penser que l'on peut déterminer le et l'unique style d'apprentissage de chaque apprenant». En effet, il y a là un véritable danger. On l'a déjà mentionné dans la question de l'interdépendance des dimensions, l'expression «style d'apprentissage» est utilisée à la fois pour désigner une notion théorique, une dimension dominante (déterminée à partir d'un score relatif dominant sur une échelle) et une combinaison de scores sur des dimensions (qui correspond ici davantage à la notion de profil). Comme le soulignent **Isabelle Olry-Louis et Michel Huteau (2000)**, cette question ressemble étrangement à celle du débat entre les tenants d'une intelligence générale, d'une intelligence résultant de plusieurs aptitudes spécifiques ou d'intelligences multiples (**Gardner, 1993**). La tendance à vouloir ramener le plus d'éléments possibles dans un tout cohérent nous incite souvent à parler du style d'apprentissage comme s'il s'agissait d'un «trait fixe». Ce n'est pas sans raison que **Kolb (1984)** insiste pour opposer à cette notion de trait fixe celle d'un «état stable» chez la personne, issu à la fois de traits génétiques fixes et des demandes stables de l'environnement. À l'instar de **Honey et Mumford (1992, 1995)**, nous croyons le danger réel, en étiquetant une personne d'un nom réducteur tel que «c'est un actif» ou «c'est une théoricienne», d'enfermer cette personne dans un mode de fonctionnement, de l'empêcher de s'ouvrir à de nouvelles avenues et de se développer davantage.

Dans l'esprit d'une démarche de construction du sens et de la place du style d'apprentissage en éducation qui anime ce dialogue entre chercheurs et praticiens, il nous semble important de souligner les deux grandes conceptions du style d'apprentissage qui semblent se dégager de ces échanges.

La première conception concerne «les styles d'apprentissage» en référence à des modes de fonctionnement particuliers à une typologie (par exemple: les styles d'apprentissage de Honey et Mumford ou les styles d'apprentissage actif et théoricien). Il s'agit de styles parce que ces modes de fonctionnement font l'objet de

préférences pour certains individus. Ainsi, la notion de style d'apprentissage ne se réduit pas à celles de mode de fonctionnement, de stratégie ou de tactique et ne possède pas leur neutralité. En effet, en accolant le qualificatif «préférentiel» ou «privilegié» à ceux de mode de fonctionnement ou de stratégie, ou en parlant de «préférence marquée» pour un mode de fonctionnement, on inclut dans la définition du style d'apprentissage la personne qui utilise ce mode de fonctionnement ou cette stratégie. En ce sens, le style d'apprentissage n'est pas seulement un mode de fonctionnement qui a ses caractéristiques propres, mais qui, en étant privilégié par une personne, sert à la caractériser dans certaines circonstances d'apprentissage. La notion de style, différemment de celles de stratégie ou de tactique, ne renvoie pas uniquement à une classe de conduites cognitives mais aussi à une caractéristique non cognitive de la personne qui, non seulement choisit d'utiliser, mais aussi «préfère» cette conduite, donc au rapport affectif que peut entretenir la personne avec cette classe de conduites. Comme le dit **Olry-Louis (1995)**, un style d'apprentissage «est vraisemblablement sous l'influence conjointe de la cognition et de la personnalité» (p.322). Le concept de style n'est donc pas un concept neutre comme celui de stratégie. Il inclut dans son essence même l'idée de rapport à celui qui utilise une stratégie, ce rapport étant signifié par l'insertion du mot «préférentiel» ou «privilegié» pour qualifier le mode de fonctionnement.

Dans cet esprit, il devient intéressant d'utiliser la notion de profil d'apprentissage pour désigner le portrait qui émerge de l'emploi d'un certain nombre d'échelles pour décrire les préférences d'apprentissage d'une personne et l'importance relative des styles d'apprentissage pour cette dernière. L'emploi du profil d'apprentissage empêche l'étiquetage de la personne en évitant d'associer la personne à un seul style d'apprentissage (**Honey et Mumford, 1992; Lamontagne, 1983**).

La deuxième conception considère «le style d'apprentissage» en référence à la manière unique de chaque personne de combiner ses préférences sur l'ensemble de dimensions jugées pertinentes en situation d'apprentissage. Ici, la notion de style d'apprentissage réfère davantage à une caractéristique de la personne qu'à une catégorie de conduites. Lorsque le nombre de dimensions considérées est faible, il peut devenir facile d'étiqueter la personne en lui accolant le nom d'un seul style d'apprentissage. Par exemple, la typologie de **Kolb (1984, 1985)** se prête bien à cette tendance par sa procédure de calcul d'un point unique sur un graphique pour identifier le style d'apprentissage de la personne et par son utilisation d'expressions comme «les divergents», «les assimilateurs», «les convergents» et «les accomodateurs». Par ailleurs, lorsque le nombre de dimensions est élevé et qu'aucun modèle théorique ne permet de les réduire à quelques styles d'apprentissage, il devient impossible d'étiqueter les personnes en regard d'un seul style d'apprentissage. C'est le cas par exemple des modèles de **Dunn et Dunn (1992, 1993)** et de **Keefe (1979, 1988)**. La personne posséderait une méta-structure psychologique multidimensionnelle qui formerait son style d'apprentissage. Une telle organisation reste à être articulée théoriquement et validée empiriquement. Rien ne nous permet actuellement de la réfuter. Par contre, il s'agit d'une entreprise de recherche extrêmement complexe.

Olry-Louis et Huteau (2000) nous invitent à considérer l'idée de concevoir le style d'apprentissage, à l'instar des notions d'intelligence et de personnalité, comme «un domaine plutôt qu'un concept précis». Nous sommes d'accord dans la mesure où, dans la logique de ce que nous venons de dire, on peut parler de deux avenues possibles de recherche sur le style d'apprentissage, l'une en termes de manières différentes d'aborder une tâche, ou styles de conduites, et l'autre, en termes de portrait unique des modes privilégiés d'une personne à un moment donné, un système de préférences activées en situation d'apprentissage et constituant «le style d'apprentissage» de la personne.

Des fondements théoriques

Rieben (2000) regrette le manque d'explicitation de nos «options théoriques» tout en soulignant le traitement quelque peu superficiel de notre allégeance au modèle de Kolb qui, comme elle le souligne à juste titre, «se contente de s'appuyer essentiellement» sur les conceptions de Dewey, Lewin et Piaget, «pour promouvoir l'apprentissage basé sur l'expérience». Cette remarque se résume dans le problème général qui caractérise les écrits sur les styles d'apprentissage et qu'elle nomme «le manque d'ancrage dans une théorie de l'apprentissage». **Olry-Louis et Huteau (2000)** reproche au modèle de **Kolb (1984)** sa trop grande simplicité en réduisant le processus d'apprentissage à quatre étapes et en l'appliquant à tous les types d'apprentissage. Si la généralisation de ces étapes apparaît effectivement être un énoncé hâtif, par contre l'idée de quatre étapes semble être une hypothèse valable autant d'un point de vue théorique que d'un point de vue pratique. D'un point de vue théorique, elle permet de structurer à un niveau assez molaire (mode de fonctionnement) des conduites plus spécifiques telles que la prise de contact avec ses sentiments dans l'expérience, la description de son expérience, l'analyse de son expérience à partir d'un nouveau point de vue, la formulation de postulats sous-jacents à ses actions et l'évaluation de la mise à l'essai d'une implication pratique (**Boyatzis et Kolb, 1991; Grégoire-Dugas,**

1991; Brooks-Harris et Stock-Ward, 1999; Dumas, 1995, 2000; Dumas, Villeneuve, Chevrier, sous presses; Chevrier et Charbonneau, à paraître) et de mettre en lumière des différences individuelles significatives pour les apprenants (Kolb, 1984; Honey et Mumford, 1992; Fortin, Chevrier et Amyot, 1997; Thériberge et LeBlanc, 1996, 1999). D'un point de vue pratique, elle offre un cadre de planification et d'intervention éducative très riche (Kolb et Lewis, 1986; Brooks-Harris et Stock-Ward, 1999).

Nous avons voulu, dans la présente démarche, poser un nouveau jalon à cette réflexion théorique en proposant de jeter un regard constructiviste sur la notion de style d'apprentissage et de pousser plus loin la pensée de Kolb (1984). Certes on serait en droit de nous demander dans quelle mesure l'option constructiviste adoptée dans nos textes se rapproche ou s'éloigne de l'option expérientielle adoptée par Kolb (1984). Rappelons que même si Kolb (1984) qualifie d'expérientielle son approche de l'apprentissage, il inscrit sa conception de l'apprentissage dans la pensée de Dewey et Piaget, deux théoriciens dont les écrits continuent de nourrir la vision constructiviste de l'apprentissage. L'accent que Kolb (1984) met sur l'expérience peut nous faire oublier que pour lui «l'apprentissage est le processus de création de la connaissance» (p. 36, traduction libre), la connaissance étant continuellement «créée et recrée et non une entité à acquérir et à transmettre» (p. 38, traduction libre). Dans cet esprit, la connaissance est bien construction et l'apprenant constructeur de sa propre connaissance. Certains des six principes, dont le précédent, que propose Kolb (1984) pour caractériser l'apprentissage s'inscrivent sans difficulté dans une pensée constructiviste. Quand il affirme que l'apprentissage «est mieux conçu comme processus que comme produit» (p. 26, traduction libre), il montre l'importance de la démarche de l'apprenant par rapport au résultat de son activité. Quand il affirme que l'apprentissage est «un processus continu ancré dans l'expérience» (p. 27, traduction libre), il défend l'idée que l'apprentissage se réalise dans un effort de l'apprenant de donner du sens à l'expérience (Brown, Kysilla et Warner, 1996). Quand Kolb (1984) affirme que l'apprentissage est «un processus holistique d'adaptation au monde» (p. 31, traduction libre), il est d'accord avec Barth (1996) pour affirmer que «c'est à travers notre histoire cognitive, affective et sociale que nous donnons du sens à la réalité, que celle-ci soit existentielle, mathématique, littéraire ou autre» (p. 25). Quand Kolb (1984) affirme que l'apprentissage est un processus qui «implique des transactions entre la personne et l'environnement» (p. 34, traduction libre), il reprend l'idée constructiviste que les connaissances se construisent «au travers des interactions du sujet avec l'objet» (Crahay, 1999). Seul le principe voulant que l'apprentissage soit un processus qui «requiert la résolution de conflits entre des modes d'adaptation au monde dialectiquement opposés» (p. 29, traduction libre) introduit des idées non reprises dans l'approche constructiviste. L'aspect cyclique du modèle de Kolb (1984) suppose que cette construction de connaissances s'établit à partir de ce que l'apprenant sait déjà dans un désir d'intégration des nouvelles connaissances aux anciennes. Kolb (1984) serait d'accord avec Barth (1996) pour affirmer que «apprendre veut donc essentiellement dire pouvoir donner du sens à une réalité complexe» (p. 25). Kolb (1984) n'est jamais allé aussi loin que de proposer des structures cognitives organisatrices des connaissances construites par l'apprenant. La réflexion de Kolb (1984; 1986) s'inscrit d'abord et avant tout dans son souci pédagogique d'impliquer les étudiants dans des expériences significatives qui leur permettent d'apprendre réellement et de les guider efficacement dans ce processus.

Rieben (2000) souligne le «saut épistémique» présent dans notre effort de comprendre et d'expliquer la construction du style d'apprentissage. Certes nous aurions pu nous contenter d'expliquer l'origine des préférences par la présence de traits génétiques et de demandes stables de l'environnement (Kolb, 1984) ou par les réussites et les échecs des conduites d'apprentissage expérimentées par la personne (Honey et Mumford, 1992). Nous avons plutôt cherché à montrer comment pourraient se construire les préférences pour un mode de fonctionnement en rapport avec la personnalité, non pas en termes de traits innés, mais en empruntant à l'approche transactionnelle, l'idée d'injonction. Ainsi, avons-nous été amenés à poser l'hypothèse que les préférences pour certains modes de fonctionnement et le rejet de certains autres pouvaient se construire à partir des interactions avec des personnes significatives de l'enfance comme les parents ou les enseignants. Selon cette hypothèse, l'enfant établirait un rapport affectif avec chacun des modes de fonctionnement selon les permissions, les injonctions et les contre-injonctions transmises par ses parents. Aux directives injonctives, se rattache un enjeu affectif, lié généralement à la survie, d'où leur attrait et leur puissance de persuasion pour l'enfant. Chaque mode de fonctionnement ne serait alors plus neutre, mais acquerrait une charge affective et une signification en fonction des permissions, injonctions ou contre-injonctions qui lui ont été associées. L'enfant construirait ces significations à partir des interactions avec ses parents et avec certains objets dans des situations d'apprentissage particulières. L'ensemble de ces significations construites par l'enfant et le jeu des interactions entre celles-ci produiraient une configuration particulière des préférences et des rejets qui expliqueraient le profil d'apprentissage de chaque personne. Ainsi, par exemple, les messages parentaux invitant à se méfier, à ne pas faire confiance, pourraient faire naître une attitude de fermeture face à tout ce qui est nouveau ou inconnu et, dès lors, freiner l'exploration et la découverte. Cette attitude de méfiance pourrait se traduire au niveau de

l'apprentissage par le rejet du mode actif (expériences nouvelles) et la construction d'un style autre (Fortin, Chevrier, LeBlanc, Théberge, 2000). Ainsi le choix privilégié de certains styles et l'exclusion de certains autres pourraient être la résultante d'enjeux affectifs.

Dans l'article sur la construction du style d'apprentissage (Chevrier, Fortin, LeBlanc, Théberge, 2000) la dimension affective ressort comme une réalité inhérente au style. Les réactions affectives de l'apprenant s'avèrent tantôt positives tantôt négatives selon que le contexte d'apprentissage correspond ou non à ses préférences d'apprentissage et à ses croyances. Les réactions affectives découlant d'un pairage, convergent ou divergent, influent sur la motivation à apprendre et le déroulement du processus d'apprentissage. L'apprenant A, qui aime apprendre avec d'autres personnes, éprouve des réticences à apprendre le logiciel, car il représente de la matière inerte, sans intérêt. Pour se mobiliser, il doit y être contraint. Et quand il décide de se mettre à l'oeuvre, il se sent pressé de l'assimiler rapidement. Pour le même contexte d'apprentissage, l'apprenant B éprouve une autre gamme de sentiments qui le prédisposent à apprendre. Pour lui, le logiciel s'apparente à un micro-monde qui a sa logique. Confiant, motivé, il se sent engagé à fond dans le processus d'apprentissage. Le deuxième contexte, portant sur l'apprentissage en équipe, éveille des sentiments opposés chez les deux apprenants. L'apprenant A, pour qui le groupe est porteur de possibilités, s'y sent à l'aise et compétent, et donc intéressé à apprendre; l'apprenant B, considérant au contraire le groupe peu propice à l'apprentissage, s'y sent menacé, peu confiant, peu en mesure de gérer la situation et donc peu motivé à apprendre. Dans ces deux contextes d'apprentissage, des sentiments intenses, tant positifs que négatifs, émergent; ceux-ci ont pour effet soit de faciliter l'apprentissage ou soit de le rendre ardu. Bref, la dimension affective ressort comme inséparable du style d'apprentissage, bien que très souvent, dans la pratique, elle soit passée sous silence ou encore reléguée au second plan au profit de la dimension cognitive. Selon cette perspective, le style reflète différentes façons d'intégrer la cognition et l'affect (Royce et Powell, 1983).

Si du point de vue théorique, ces différences individuelles donnent l'apparence d'aspects relativement banals de la conduite de l'apprenant, il n'en est pas de même dans les relations interpersonnelles où ces différences individuelles peuvent donner lieu à des frustrations génératrices d'incompréhension, d'impatience et de conflits. Souvent dans les couples, ce qui paraissait de prime abord des différences intéressantes entre les deux personnes, peut devenir des fossés infranchissables lorsque la manière de faire de l'autre apparaît incompréhensible, et par là inadaptée, voire inacceptable. À titre d'illustration d'une telle différence, voici une anecdote merveilleusement racontée par une étudiante adulte dans le cadre d'un travail réalisé sur les styles d'apprentissage selon Honey et Mumford (1992); Fortin et al., 1997). Écoutons-la:

«Nous avons convenu de faire une rocaille un samedi matin de mai. Nous prenons notre petit-déjeuner, prenons un deuxième café et nous voilà prêts pour faire la rocaille. Du moins, c'est ce que je pense. Je me retrouve à l'extérieur, pelle à la main devant les pierres et ma butte de terre, prête à commencer. Mais mon mari n'est pas là. Je reviens sur mes pas et je le retrouve plutôt bien assis dans la maison, en train de lire un livre de jardinage sur l'art de réussir une rocaille! Mon projet de rocaille a du même coup été retardé. L'aventure créative de "l'active" que je suis, devenait tout à coup le projet structuré du "théoricien".»

De même, dans la classe, des réactions d'intransigeance peuvent surgir lors de travaux en équipe d'apprentissage, réactions basées sur des manières différentes de fonctionner en situation d'apprentissage. Ces différences demandent à être travaillées pour être acceptées et reconsidérées à nouveau comme des atouts respectifs. La découverte de l'existence des styles d'apprentissage et leur prise en compte ont permis de développer chez plusieurs de nos apprenants adultes une profonde tolérance à la différence autant chez leurs collègues lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation d'apprentissage que chez leurs apprenants lorsqu'ils sont intervenants auprès d'apprenants adultes.

Dans la continuité de la pensée de Kolb (1984) et dans l'esprit de la pensée constructiviste, nous croyons que le style d'apprentissage en tant que préférences qui se manifestent dans des modes de fonctionnement cognitif privilégiés est une construction de l'apprenant réalisée à travers sa propre activité et dans les significations qu'il construit pour donner sens à son expérience et s'adapter à la réalité. C'est essentiellement au travers de ses interactions avec les personnes et les objets, dans des contextes très variés, qu'un style d'apprentissage se construit. Dans cet échange expérientiel où se construit progressivement mais simultanément la représentation de soi et la représentation du monde (le non-soi), la personne apprend à valoriser certaines attitudes et conduites cognitives et à les intégrer dans sa représentation de soi sous forme de règles qui le concernent et de préférences qui lui sont chères. Nous croyons que ces préférences ont une forte charge émotive et ne sont pas seulement des préférences au sens usuel du terme. Elles constituent des modes privilégiés de fonctionnement, c'est-à-dire des modes valorisés en ce qu'ils sont considérés par l'apprenant comme une façon valable (sinon la façon la plus

valable) d'apprendre. Ces préférences ont une signification pour l'apprenant et beaucoup de recherches restent à faire pour mettre en lumière la signification que ces modes de fonctionnement cognitif privilégiés ont pour l'apprenant lui-même.

Une perspective de recherche

Tous les textes de ce numéro thématique constatent et déplorent le manque de recherches empiriques francophones sur le style d'apprentissage. Les recherches rapportées par nos collègues européens sont une exception. Olry-Louis (1995), s'inspirant de Kolb et Sternberg, a construit un questionnaire contextualisé qui teste la variabilité de sept styles relatifs à une classe de situations. Büchel (1995) a expérimenté et évalué un modèle d'éducation cognitive dont le point de départ est la prise de conscience de façons d'apprendre. Rieben et al., (1985) se sont intéressés à la différenciation intra et inter-individuelle dans le développement cognitif et dans l'enseignement du langage écrit. Notre propre programme de recherche a d'abord cherché à adapter et valider le *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford (1992) en version française et ensuite à explorer quelques applications de cet instrument auprès de la formation à l'enseignement et à la didactique des langues secondes. C'est peu. Le fonds de recherches empiriques est donc faible.

Une autre faiblesse de la recherche sur le style d'apprentissage se situe au niveau des fondements théoriques. Deux des trois textes européens proposent un cadre théorique potentiel, à savoir le modèle général des processus vicariants de Reuchlin (1978) (Olry-Louis et Huteau, 2000; Rieben, 2000) qui s'intéresse aux différences individuelles qualitatives. Toutefois, ce modèle n'a servi qu'à l'étude de la variabilité intra et inter-individuelle des conduites dans différents domaines en laboratoire. De notre part, nous poursuivons une réflexion théorique et méthodologique qui présiderait à une étude plus contextualisée du style d'apprentissage, ceci en accord avec les balises proposées par Olry-Louis et Huteau (2000).

D'abord, quels seraient les paramètres d'une étude contextualisée des styles d'apprentissage? Il est important d'étudier les façons de se concevoir qui aident ou contraignent la personne dans des situations formelles et informelles contrastées d'apprentissage. Olry-Louis et Huteau (2000) suggèrent trois catégories de situations ou conditions pédagogiques qui pourraient servir de terrain dynamique :

1. situations structurées allant jusqu'à celles qui seraient non-structurées;
2. situations individuelles allant jusqu'à celles qui seraient coopératives;
3. activités dans des disciplines différentes.

Une première tentative a été effectuée dans notre texte sur la construction du style d'apprentissage à l'aide de deux études de cas.

Ensuite, comment envisageons-nous notre cadre de recherche qui serait tout à la fois naturaliste et socioconstructiviste? L'activité de reflet d'un style d'apprentissage serait une activité située c'est-à-dire orientée sur des actions de vie quotidienne (Rieben, 2000) alignée à la perspective de cognition ou d'apprentissage située (Lave et Wenger, 1991). Notre point de mire est l'action médiatisée en contexte et l'analyse porte sur des apprentissages de tous les jours. L'esprit humain et d'autant plus un style d'apprentissage d'une personne émergent d'activités conjointes médiatisées entre personnes. Un style d'apprentissage émerge d'une co-construction entre un acteur et une activité médiatisée. Comme chercheur nous participons à l'activité d'apprentissage de l'acteur qui effectivement sera en cours d'apprentissage et verbalisera sur ses façons de concevoir et de procéder dans un apprentissage. Selon cette conception, le chercheur agit comme médiateur en quête d'une compréhension des façons d'apprendre de l'acteur. Pour que la situation d'apprentissage soit jugée ajustée à une médiation, c'est-à-dire dans la zone de construction de l'acteur, il faut qu'elle éveille une tension entre ses capacités mises en branle et les exigences de la tâche pour qu'en définitive il y ait changement.

En termes de stratégies méthodologiques pour comprendre les préférences de l'acteur en termes de styles d'apprentissage et leurs significations personnelles sur son apprentissage, nous privilégions trois sources principales. Une première source est le produit de l'auto-observation de l'acteur lui-même qui consigne dans un journal de bord ses réflexions sur les apprentissages cibles. Une seconde source, l'entrevue, sert de terrain de co-construction de signification par l'intermédiaire de récits d'actes d'apprentissage (Kvale, 1996). Une troisième source, l'analyse de protocoles verbaux (Ericsson et Simon, 1993) dans une visée socioculturelle cherche à comprendre comment et pourquoi l'acteur et le chercheur construisent la tâche d'apprentissage d'une telle façon (Smagorinski, 1998). Une réflexion en action et une réflexion après l'action de l'acteur et du médiateur dans différents contextes d'apprentissage sont recueillies.

Nous souscrivons à une perspective de recherche sur les différences individuelles qui est multidimensionnelle et qui reconnaît l'influence des facteurs affectifs tout comme celle des forces cognitives. Il est important d'examiner différents acteurs (apprenants), plusieurs styles variés dans différentes tâches disciplinaires. Cela permet de saisir comment la connaissance d'un style améliore l'atteinte de la compétence dans un apprentissage. Il importe également de mieux comprendre les stratégies de médiation dans la mise en valeur d'un style d'apprentissage. Dans la même lignée que la perspective d'éducation cognitive de Büchel (1995), la médiation est une stratégie à la fois cognitive (i.e. le maintien de l'orientation et la démonstration) et affective (i.e. l'enrôlement et l'autorégulation de la frustration et de l'anxiété). Elle vise la reconstruction individuelle des outils culturels d'apprentissage et une restructuration des expériences personnelles.

Des implications pédagogiques

C'est en ayant en tête un contexte spécifique de formation professionnelle à l'enseignement que nous avons abordé dans le sixième texte de ce numéro thématique la question des implications pédagogiques de la recherche portant sur le style d'apprentissage en éducation. D'une part, force est de reconnaître qu'une introduction à ce qu'est ce domaine peut contribuer à une connaissance accrue de cet apprenant adulte qui se destine à enseigner. C'est donc dire que nous considérons que la notion de style d'apprentissage fait partie du contenu de la formation professionnelle enseignante. D'autre part, la situation même de ce contexte place l'apprenant dans une position stratégique entre le métier d'élève et celui d'enseignant, puisqu'il s'agit d'y saisir la portée de l'acte d'enseignement en relation avec l'apprentissage.

Loin d'être facile à intégrer, cette position exige non seulement la prise de conscience de ses préférences en termes de styles d'apprentissage, mais également une flexibilité par rapport à ceux des élèves à qui l'on s'adresse lors de stages et, éventuellement, lors de la prise en charge de groupes en salle de classe. Se pose alors la question du comment articuler une pratique de formation enseignante qui va au-delà de la prise de conscience et qui tend à susciter une intégration personnelle et professionnelle de ce qu'est le style d'apprentissage.

Sans reprendre la description des étapes que nous avons préconisées (Théberge et al., 2000), rappelons, à l'instar de Büchel (2000), l'importance de cette phase de prise de conscience, «porte incontournable» comme cet auteur l'interpelle et pierre angulaire sur laquelle se fonde une compréhension du style d'apprentissage. Pour un futur enseignant, devenir conscient de ses préférences en termes de styles d'apprentissage constitue un préalable essentiel sinon existentiel à l'exercice réfléchi de la profession. Encore faut-il par la suite faire preuve d'un sens d'ouverture et de suffisamment de souplesse pour tendre à la formulation d'actes de médiation qui puissent s'adapter à différentes situations d'apprentissage.

La recherche portant sur les styles d'apprentissage peut être en ce sens d'un apport substantiel qui alimente le dialogue autour de la pratique. Comme l'illustre Torkelson (1995, p.135), la pratique enseignante se qualifie de diverses façons selon les contextes socioculturels. Ainsi, en citant l'exemple d'un immigrant chinois en poste dans une école américaine, le dialogue entourant les styles d'apprentissage permet d'identifier que, dans un premier temps pour cet enseignant, la reconnaissance du statut de «bon enseignant» tient à l'autorité avec laquelle la personne manie l'information et la transmet à ses élèves. Transposée dans un environnement américanisé, cette personne réalise que sa définition s'avère inadéquate et constitue une remise en question majeure de la possibilité d'exercer sa profession. Tout en explicitant la situation en termes de styles d'apprentissage, cet enseignant immigré en arrive, dans un deuxième temps, à mieux saisir comment sa pratique se heurte à des différences dans la conception même de l'apprentissage et de l'enseignement. Son sens d'ouverture l'amène à faire des modifications qui contribuent à améliorer ses relations avec les étudiants.

Lorsque Dunn et Griggs (1988) relatent diverses expériences ayant cours dans des institutions scolaires secondaires de différents états américains, ils font également remarquer la portée du dialogue qui entoure la prise de conscience des styles d'apprentissage en donnant des exemples tangibles de changements autant de la part du personnel enseignant qu'administratif. De la même manière que nous l'avons illustré en décortiquant ce que sous-tend la construction du style d'apprentissage (Chevrier et al., 2000), ces exemples permettent de constater que la prise de conscience des styles :

1. ramène à soi,
2. permet à la personne de mieux saisir comment et pourquoi elle se différencie,
3. concourt à expliciter comment et pourquoi l'autre est différent de soi,
4. contribue à une construction sociale de l'acceptation des différences.

Nous sommes ici loin d'une simple classification où chacun prend en note la catégorie à laquelle il appartient pour confirmer une appartenance et justifier des résistances. Bien au contraire, percevoir, nommer, décrire des résistances et apprendre à confronter les limites attribuées au possible réalisable font partie prenante du cheminement que présuppose une intégration des styles d'apprentissage. Cette intégration présuppose que la personne est en mesure de se donner la permission d'apprendre (Fortin et al., 2000) et n'est réalisable que 1) si elle enclenche «une sorte de processus affectif ou émotionnel intense» chez la personne et 2) si elle a lieu «dans le contexte d'une relation personnelle en mouvement» (Gendlin, 1972, p.9).

En empruntant cette approche, nous nous éloignons aussi de cette réaction «classique» de croire que les styles d'apprentissage vont nous aider en tant que pédagogues ou que chercheurs à «classer» les élèves ou les étudiants auxquels nous nous adressons. Bien au-delà de cette cristallisation de dénominations et d'étiquettes pouvant être attribuées à des apprenants, une connaissance accrue des styles d'apprentissage devrait, à notre avis, servir à se questionner, à formuler des croyances qui se rattachent à des préférences et à des manières de faire, à expliciter cette pratique implicite qui a cours dans l'apprentissage et l'enseignement et à inciter un dialogue sur ce que nous sommes en tant qu'enseignants ou formateurs.

Il va sans dire que situer ainsi l'apport du style d'apprentissage en éducation rejoint la conception de Romainville (1993, p.111) selon laquelle l'apprentissage est «un phénomène individuel, extrêmement complexe, faisant interagir un grand nombre de facteurs liés non seulement aux caractéristiques de l'étudiant, mais aussi à sa perception du contexte dans lequel l'apprentissage se déroule». À l'instar de cette définition, nous constatons que l'enseignement est également un phénomène complexe mettant en jeu des facteurs multiples qui interagissent de manière systémique. Ces facteurs sont liés non seulement aux caractéristiques de l'enseignant, mais aussi à sa perception du contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se déroulent. Dans cette perspective, il importe donc pour la personne qui exerce la profession enseignante d'élucider le plus possible de manière tangible autant cette perception du contexte que ces facteurs qui ont cours.

Donner la possibilité de réfléchir sur soi à partir de l'étude des styles d'apprentissage nous apparaît, en ce sens, comme une clé de voûte importante dans l'architecture de cette remise en question essentielle dans un processus d'apprentissage de formation à l'enseignement. C'est pourquoi il importe de faire succéder l'identification d'un style d'apprentissage d'un travail de réflexion. Par exemple, celui-ci peut être effectué sous forme d'auto-observation dans des situations variées. Il peut donner cours à une analyse de faits et à des discussions qui permettent de retracer des manières de faire et d'interagir tout en approfondissant le sens et la place du style d'apprentissage en éducation. Dans ce travail qui succède la prise de conscience du profil d'apprentissage, Honey et Mumford (1995) attribuent une participation active à l'apprenant. D'une part, ils remettent la liste des énoncés rattachés à chacun des styles, ce qui permet de comprendre comment est conçu l'instrument. D'autre part, ils incitent l'apprenant à choisir un ou deux des énoncés qui ont le moins retenus son attention et lui donne des indices comment développer ceux-ci. En agissant ainsi, ces auteurs vont à contre-courant du fonctionnement habituel que l'on retrouve après la passation d'un questionnaire, où la personne en charge remet les résultats sans nécessairement préciser les énoncés qui sont rattachés à un style.

Il va sans dire que ce travail est en soi métacognitif et que nous considérons que c'est à juste titre que Büchel (2000) souligne que «la théorie métacognitive postule des racines sociales du développement de la métacognition». Quel que soit l'instrument utilisé, quelles que soient les difficultés de mesure des styles d'apprentissage ou de ses implications dans la médiation éducative, il reste que le changement chez la personne demeure la cible-clé de l'étude du style d'apprentissage. Prendre conscience de celui-ci, chercher à élucider les liens qu'il entretient avec la personnalité ou la cognition ne sont en fait que la pointe de l'iceberg dans ce travail de formation. Pour en arriver à participer à cette construction inscrite «dans cette double tension» «entre le soi personnel et le soi social» (Chevrier et al., 2000), la formation a avantage non seulement à être à l'affût de la recherche portant sur un objet comme celui du style d'apprentissage, mais à en être l'instigatrice.

Notes

(1)

L'ordre des auteurs respecte l'ordre alphabétique.

Bibliographie

- Barth, Britt-Mari (1996)
Construire son savoir. Dans Étienne Bourgeois (Éd.). *L'adulte en formation*, Paris: De Boeck & Larcier, pp. 19-36.
- Boyatzis, Richard E., Kolb, David A. (1991)
Assessing individuality in learning: the Learning Skills Profile. In *Educational Psychology*, Volume 11 (3-4), pp. 279-295.
- Brooks-Harris, Jeff E., Stock-Ward, Susan R. (1999)
Workshops : designing and facilitating experiential learning, California: Sage
- Brown, Susan C., Kysilla, Marcella L., Warner, Maureen J. (1996)
Applying constructivist theory to multicultural education content. In Kompf, Michael, Bond, W. Richard, Dworet, Don, Boak, R. Terrance (Ed.) *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*, London: Falmer Press, pp. 167-174.
- Büchel, Fredi P. (2000)
Style d'apprentissage et théorie métacognitive: Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Büchel, Fredi. P. (1995)
Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs, DELF: Un programme d'apprentissage pour adolescents et adulte. Russin/Ge: Centre d'Éducation Cognitive.
- Chevrier, J., Fortin, G., Thériège, M., LeBlanc, R. (2000)
La construction du style d'apprentissage. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Chevrier, Jacques, Charbonneau, Benoît (à paraître)
Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de Kolb. Dans *Revue des sciences de l'éducation*.
- Crahay, Marcel (1999)
Psychologie de l'éducation, Paris: Presses Universitaires de France.
- Dumas, Louise (1995)
Élaboration et validation d'un instrument d'évaluation formative de la démarche du savoir-apprendre expérientiel de l'infirmière-étudiante en stage clinique, Thèse de doctorat en éducation présentée à l'Université du Québec à Montréal.
- Dumas, Louise (2000)
Improving the ability to learn from experience in clinical settings. In Spouse, Jenny & Redfern, Liz (Ed.) *Successful supervision in health care practice*, Malden, MA: Blackwell Science, pp. 84-93.
- Dumas, Louise, Villeneuve, Jean, Chevrier, Jacques (sous presses)
A tool to evaluate how to learn from experience in clinical settings. In *Journal of Nursing Education*.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1992)
Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 3-6, Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, Rita, Dunn, Kenneth (1993)
Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 7-12, Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, Rita, Griggs, Shirley A. (1988)
Learning styles: quiet revolution in American secondary schools, Reston, VA: NASSP.
- Ericsson, K. Anders, Simon, Herbert. A. (1993)
Protocol Analysis (Verbal reports as data), Cambridge: The MIT Press.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Thériège, Mariette, LeBlanc, Raymond (2000)
Le style d'apprentissage: un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.
- Fortin, Gilles, Chevrier, Jacques, Amyot, Élise, (1997)
Adaptation française du *Learning Styles Questionnaire* de Honey et Mumford. Dans *Mesure et Évaluation*, Volume 19 (3), pp. 95-118.
- Gardner, Howard (1993)
Les formes d'intelligences, Paris: Odile Jacob.
- Gendlin, Eugene T. (1972)
Une théorie du changement de la personnalité, Montréal: Centre Interdisciplinaire de Montréal.
- Grégoire-Dugas, Thérèse (1991)
Le savoir-apprendre expérientiel des futures enseignantes dans le cadre du modèle de Kolb, Maîtrise en

éducation (M.A.) de l'Université du Québec à Hull.

Honey, Peter, Mumford, Alan (1986, 1992)

The manual of learning Styles, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Pub., Ardingly House.

Honey, Peter, Mumford, Alan (1995)

Using your learning styles, Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Pub., Ardingly House.

Keefe, James W. (1979)

Learning style: an overview. In James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 1-17.

Keefe, James W. (1988)

Development of the NASSP Learning Style Profile. In J. W. Keefe (Ed.), *Profiling and utilizing learning style*, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, pp. 1-21.

Kolb, David A. (1984)

Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kolb, David (1985)

RSA : Répertoire des styles d'apprentissage: auto-évaluation et fascicule d'interprétation, Boston, Massachusetts: McBer.

Kolb, David A., Lewis, Linda. H. (1986)

Facilitating Experiential Learning: Observations and Reflections. In Dans Linda. H. Lewis (Ed), *Experiential and Simulation Techniques for Teaching Adults*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 99-107.

Kvale, Stenar (1996)

InterViews. (An Introduction to Qualitative Research Interviewing), Thousand Oaks: Sage

Lamontagne, Claude (1983)

Le profil d'apprentissage: bilan d'une recherche-action, St-Hubert, QC: Institut de recherche sur le profil d'apprentissage.

Lave, Jean, Wenger, Ellen (1991)

Situated learning (Legitimate peripheral participation), Cambridge: Cambridge University Press.

Olry-Louis, Isabelle (1995)

L'évaluation des styles d'apprentissage: construction et validation d'un questionnaire contextualisé. Dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Volume 24 (4), pp. 403-423.

Olry-Louis, Isabelle, Huteau, Michel (2000)

Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.

Reuchlin, Maurice. (1978)

Processus vicariants et différences individuelles. Dans *Journal de psychologie*, Volume 2, pp. 133-145.

Rieben, Laurence, Barbey, Catherine, Foglis, Danielle (1985)

Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite. Dans *Éducation et recherche*, Volume 7 (3), pp. 29-50.

Rieben, Laurence (2000)

À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation?. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.

Romainville, (1993)

Savoir parler de ses méthodes, Bruxelles: De Boeck.

Royce, Joseph R., Powell, Arnold (1983)

Theory of personality and individual differences: Factors, systems, and process, Englewood Cliffs: Prentice-Hall inc.

Smagorinski, Peter (1998)

Thinking and speech and protocol analysis. In *Mind, Culture and Activity*, Volume 5 (3), pp. 157-177.

Théberge, Mariette, Chevier, Jacques, Fortin, Gilles, LeBlanc, Raymond (2000)

Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. Dans *Éducation et Francophonie*, Volume XXVIII (1), Québec: ACELF.

Théberge, M., LeBlanc, R. (1999)

Étude du style d'apprentissage d'étudiants inscrits à un programme de didactique de langues secondes. Dans *Revue canadienne des langues vivantes*, Volume 55 (2), pp. 191-218.

Théberge, M., LeBlanc R., Brabant, M. (1996)

Étude de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement. Dans *Revue du Nouvel Ontario*, Volume 18, pp. 35-65.

Torkelson, Kristina (1995)

Learning styles and ITA training. In Joy M. Reid. (Ed.) *Learning styles in the ESL / EFL classroom*, New-



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 2000.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation

Jacques Chevrier - Université du Québec à Hull
Gilles Fortin - Université St-Paul
Raymond Leblanc - Université d'Ottawa
Mariette Théberge - Université d'Ottawa

Éducation et francophonie

Volume XXVIII, numéro 1, printemps-été 2000

Le style d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article vise à approfondir le questionnement que soulève l'étude du style d'apprentissage et à poursuivre le dialogue amorcé à ce sujet dans les trois articles précédents. Il traite, tout d'abord, de la conception du style d'apprentissage et de ses fondements. Par la suite, il fait valoir une perspective de recherche et des implications pédagogiques qui en relèvent. Reprenant ainsi certains commentaires émis, il contribue à préciser et à alimenter la réflexion sur le sens et la place à accorder au style d'apprentissage en éducation.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

Through an in-depth exploration of the problems raised by the study of learning styles, this article continues the dialogue introduced in the three previous articles. It begins by describing the foundations and the concept of learning style. Next, it provides an overview of the research that has been carried out, and discusses the implications of that research for teaching. The study takes up again some of the comments from the previous articles to help stimulate and clarify thinking on the meaning and place of learning styles in education.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo trata de profundizar las interrogaciones que provoca el estudio del estilo de aprendizaje y continuar el diálogo que sobre dicho sujeto se inició en los tres artículos precedentes. Se aborda, por principio, la concepción y los fundamentos del estilo de aprendizaje. En seguida se subraya una perspectiva de investigación así como sus implicaciones pedagógicas. Retomando algunos de los comentarios emitidos, se precisa y se nutre la reflexión sobre el sentido y el lugar que se puede otorgar al estilo de aprendizaje en la educación.

[RETOUR](#)

