

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

Dialogue on the meaning and the place of learning styles in education

Diálogo sobre el significado y el lugar del estilo de aprendizaje en educación

Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc et Mariette Théberge

Volume 28, numéro 1, printemps 2000

Le style d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080465ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080465ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

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.

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation. *Éducation et francophonie*, 28(1), 171–187. <https://doi.org/10.7202/1080465ar>

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

Jacques CHEVRIER¹

Université du Québec à Hull, Québec, Canada

Gilles FORTIN

Université Saint-Paul, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

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.

1. L'ordre des auteurs respecte l'ordre alphabétique.

ABSTRACT

Dialogue on the meaning and the place of learning styles in education

Jacques CHEVRIER, University of Quebec in Hull, Quebec, Canada

Gilles FORTIN, Saint Paul University, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC, University of Ottawa, Ontario, Canada

Mariette THÉBERGE, University of Ottawa, Ontario, Canada

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

Diálogo sobre el significado y el lugar del estilo de aprendizaje en educación.

Jacques CHEVRIER, Universidad de Québec en Hull, Québec, Canadá

Gilles FORTIN, Universidad St-Paul, Ontario, Canadá

Raymond LEBLANC, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Mariette THÉBERGE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

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.

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 formulés 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 interroger 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 et ceux d'une intelligence résultant de plusieurs aptitudes spécifiques ou d'intelligences multiples (Gardner, 1993). La tendance à vouloir ramener le plus d'éléments possible 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 « privilégié » 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 aussi un mode de fonctionnement 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 « privilégié » 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 renvoie plus 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 accommodateurs ». 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 au 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 métastructure 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) reprochent 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'apprentissages. Si la généralisation de ces étapes apparaît effectivement comme 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 et Chevrier, sous presse; 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; Théberge 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 se 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 est 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), Kolb 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 qu'« 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 signifiantes qui leur permettent d'apprendre réellement et les guident 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 dans 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 celui-ci représente de la matière inerte, sans intérêt. Pour se mobiliser, l'apprenant A doit y être contraint. Et quand il décide de se mettre à l'œuvre, il se sent pressé d'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; ils ont pour effet soit de faciliter l'apprentissage, 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 considérées 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 construisent 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. Pour notre part, nous poursuivons une réflexion théorique et méthodologique qui présiderait à une étude plus contextualisée du style d'apprentissage, cela 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 vers 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 communes médiatisées entre personnes. Un style d'apprentissage émerge d'une coconstruction entre un acteur et une activité médiatisée. Comme chercheurs, 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 matière 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 coconstruction 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 (c.-à-d. le maintien de l'orientation et la démonstration) et affective (c.-à-d. 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 matière 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 que du personnel 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 loin, ici, 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 s'interroger, 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.

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 ». Nous constatons de même 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 clef 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 suivre 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 à 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 retenu son attention et lui donnent des indices sur la façon de 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 responsable 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 leurs 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 davantage 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.

Références bibliographiques

- BARTH, Britt-Mari (1996). Construire son savoir, dans Étienne Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation* (p. 19-36). Paris : De Boeck & Larcier.
- BOYATZIS, Richard E. et KOLB, David A. (1991). Assessing Individuality in Learning : The Learning Skills Profile. *Educational Psychology*, vol. 11, n^{os} 3-4, p. 279-295.
- BROOKS-HARRIS, Jeff E. et STOCK-WARD, Susan R. (1999). *Workshops : Designing and Facilitating Experiential Learning*. California : Sage.
- BROWN, Susan C., KYSILLA, Marcella L. et WARNER, Maureen J. (1996). Applying Constructivist Theory to Multicultural Education Content, dans Michael Kompf, W. Richard Bond, Don Dworet et R. Terrance Boak (dir.), *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge* (p. 167-174). Londres : Falmer Press.
- BÜCHEL, Fredi P. (2000). Style d'apprentissage et théorie métacognitive : une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n^o 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., THÉBERGE, M. et LEBLANC, R. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n^o 1, Québec : ACELF.
- CHEVRIER, Jacques et CHARBONNEAU, Benoît (à paraître). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de Kolb. *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, dans Jenny Spouse et Liz Redfern (dir.), *Successful Supervision in Health Care Practice* (p. 84-93). Malden, MA : Blackwell Science.
- DUMAS, Louise, VILLENEUVE, Jean, CHEVRIER, Jacques (sous presse). A Tool to Evaluate How to Learn from Experience in Clinical Settings. *Journal of Nursing Education*.
- DUNN, Rita et DUNN, Kenneth (1993). *Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston : Allyn and Bacon.
- DUNN, Rita et DUNN, Kenneth (1992). *Teaching Elementary Students through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3-6*. Boston : Allyn and Bacon.
- DUNN, Rita et GRIGGS, Shirley A. (1988). *Learning styles: quiet revolution in American secondary schools*. Reston, VA : NASSP.
- ERICSSON, K. Anders et SIMON, Herbert A. (1993). *Protocol Analysis (Verbal Reports as Data)*. Cambridge : The MIT Press.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques, THÉBERGE, Mariette et LEBLANC, Raymond (2000). Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques et AMYOT, Élise (1997). Adaptation française du Learning Styles Questionnaire de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation*, vol. 19, n° 3, p. 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 et MUMFORD, Alan (1995). *Using your Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Peter Honey Publ., Ardingly House.
- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1986, 1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Peter Honey Pub., Ardingly House.
- KEEFE, James W. (1988). Development of the NASSP Learning Style Profile, dans J. W. Keefe (dir.), *Profiling and Utilizing Learning Style* (p. 1-21). Reston, Virginia : National Association of Secondary School Principals.
- KEEFE, James W. (1979). Learning style : an overview, dans James W. Keefe (dir.), *Student Learning Styles : Diagnosing and Prescribing Programs* (p. 1-17). Reston, VA : National Association of Secondary School Principals (NASSP).

- KOLB, David (1985). *RSA – Répertoire des styles d'apprentissage : auto-évaluation et fascicule d'interprétation*. Boston, MA : McBer.
- KOLB, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- KOLB, David A. et Lewis, Linda H. (1986). Facilitating Experiential Learning : Observations and Reflections, dans Linda H. Lewis (dir.), *Experiential and Simulation Techniques for Teaching Adults*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 99-107.
- KVALE, Stenar (1996). *InterViews (An Introduction to Qualitative Research Interviewing)*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- LAMONTAGNE, Claude (1983). *Le profil d'apprentissage : bilan d'une recherche-action*. Saint-Hubert, Québec : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage.
- LAVE, Jean et 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. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, n° 4, p. 403-423.
- OLRY-LOUIS, Isabelle et HUTEAU, Michel (2000). Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF
- REUCHLIN, Maurice (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie*, vol. 2, p. 133-145.
- RIEBEN, Laurence (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF
- RIEBEN, Laurence, BARBEY, Catherine et FOGLIS, Danielle (1985). Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite. *Éducation et recherche*, vol. 7, n° 3, p. 29-50.
- ROMAINVILLE, Marc (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- ROYCE, Joseph R. et POWELL, Arnold (1983). *Theory of Personality and Individual Differences: Factors, Systems, and Process*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- SMAGORINSKI, Peter (1998). Thinking and Speech and Protocol Analysis. *Mind, Culture and Activity*, vol. 5, n° 3, p. 157-177.
- THÉBERGE, Mariette, CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles et LEBLANC, Raymond (2000). Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII n° 1, Québec : ACELF

- THÉBERGE, M. et LEBLANC, R. (1999). Étude du style d'apprentissage d'étudiants inscrits à un programme de didactique de langues secondes. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 55, n° 2, p. 191-218.
- THÉBERGE, M., LEBLANC R. et BRABANT, M. (1996). Étude de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement. *Revue du Nouvel Ontario*, vol. 18, p. 35-65.
- TORKELSON, Kristina (1995). Learning Styles and ITA Training, dans Joy M. Reid (dir.), *Learning Styles in the ESL / EFL Classroom* (p. 134-147). New York : Heinle & Heinle Publishers.