

La construction du style d'apprentissage
The Construction of Learning Styles
La construcción del estilo de aprendizaje

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/1080457ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080457ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1), 47–72.
<https://doi.org/10.7202/1080457ar>

Résumé de l'article

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 lié 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.

La construction du style d'apprentissage

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

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 lié 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

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

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

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

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

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 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.

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 œuvre (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 de cet 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 dévolue 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 correspond également à une situation d'apprentissage délimitée. Le logiciel étant ce qu'il est, il s'agit d'en comprendre le fonctionnement et de devenir habile 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 qui suivent en prenant le temps de répondre à ces questions : 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 habilité 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 :

Tableau 1. **Situation d'apprentissage**

<ul style="list-style-type: none"> • Objectif : Apprendre un logiciel • Contexte physique : ordinateur, logiciel, manuel • Contexte social : seul 	
<p>Mes actions</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>La manière de réaliser mes actions</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>Ma représentation de la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 une parfaite confiance en moi. 	<p>Ma représentation de moi comme apprenant dans cette situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 contrôlé.
<p>Mon processus de choix de stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le choix vient spontanément. • Je me donne une vision globale claire de ce que je dois faire. • Je choisis 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 une ressent un malaise dans l'une des tâches, l'autre personne fait preuve d'aisance et l'exprime autant dans la façon dont elle traduit la représentation d'elle-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 manœuvrer.

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 :

Tableau 2. **Situation d'apprentissage**

<ul style="list-style-type: none"> • 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 	
<p>Mes actions</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>La manière de réaliser mes actions</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>Ma représentation de la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver une nouvelle façon heuristique plus valable de concevoir les styles d'apprentissage. • Le groupe est là pour créer du nouveau. • Les autres sont des partenaires dans une aventure. • Les autres peuvent être pour moi des sources d'informations nouvelles. • C'est une situation dont le processus m'est inconnu. 	<p>Ma représentation de moi comme apprenant dans cette situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'ai peu confiance en moi et je ne me vois pas comme pouvant contribuer beaucoup au groupe. • Je crois que je peux apprendre difficilement dans un groupe. • 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. • 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. • J'ai une vision très partielle de ce que je dois faire dans cette tâche. • Mon répertoire de conduites est très peu conscient et je me sens peu en contrôle dans cette situation d'apprentissage.
<p>Mon processus de choix de stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix pas clair, vient difficilement. • Je dois réfléchir beaucoup. • 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 ma façon d'apprendre et celle de chacun de ces apprenants lorsqu'il s'agit de l'utilisation d'un nouveau logiciel? Quelles ressemblances et différences y a-t-il entre ma 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 je pose et la manière de les réaliser? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans la représentation que j'ai de moi-même et celles de ces apprenants? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans la représentation que j'ai de ces tâches? Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans les stratégies choisies?

Avant 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 apprenants 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 lui 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 et 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 se familiariser avec un nouveau logiciel dans la mesure où celui-ci pourra répondre à ses besoins personnels. Il est 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 il 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 « manœuvrer ». 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'essaye... 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 dans 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 la 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 la 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 en avant en vue d'apprendre

Les figures 1 et 2 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 la figure 1).

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

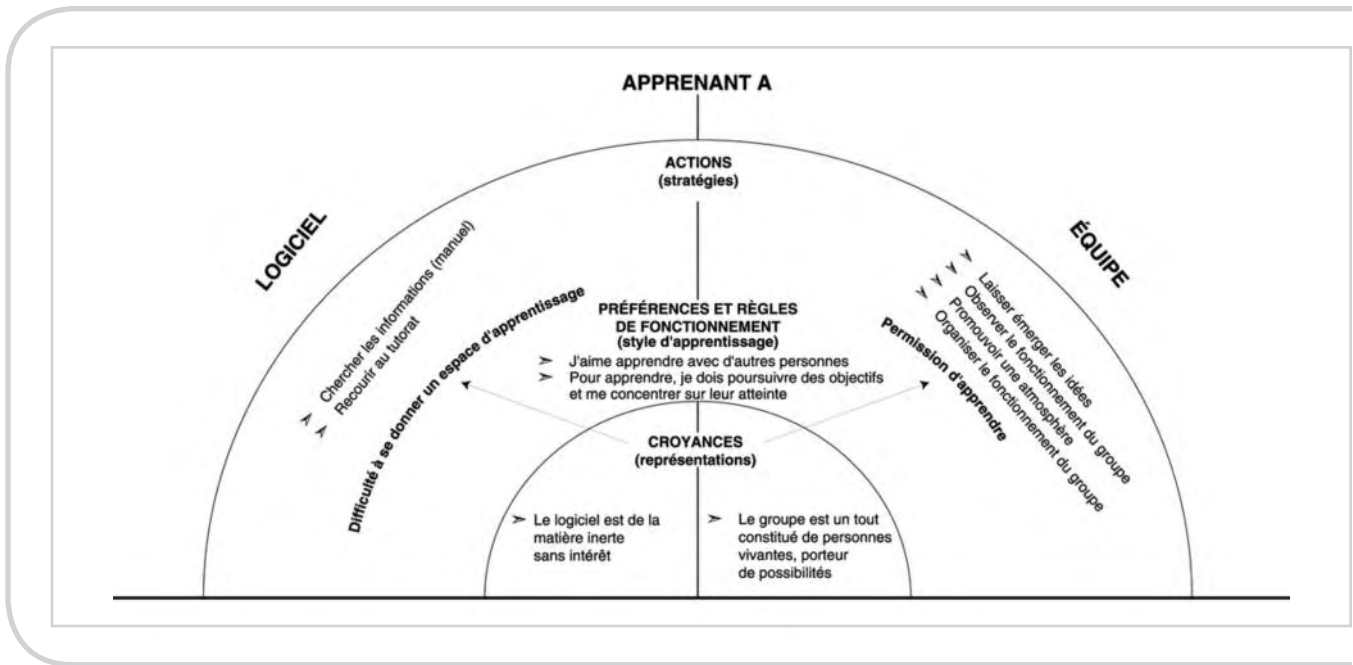
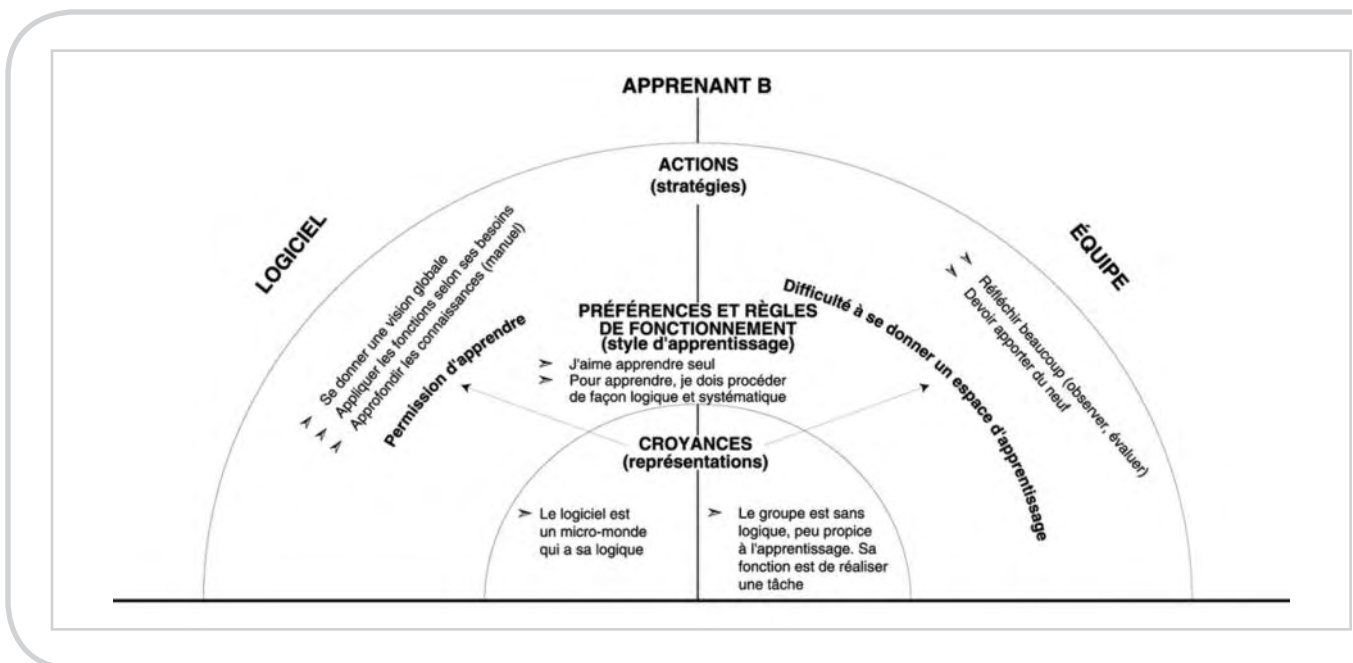
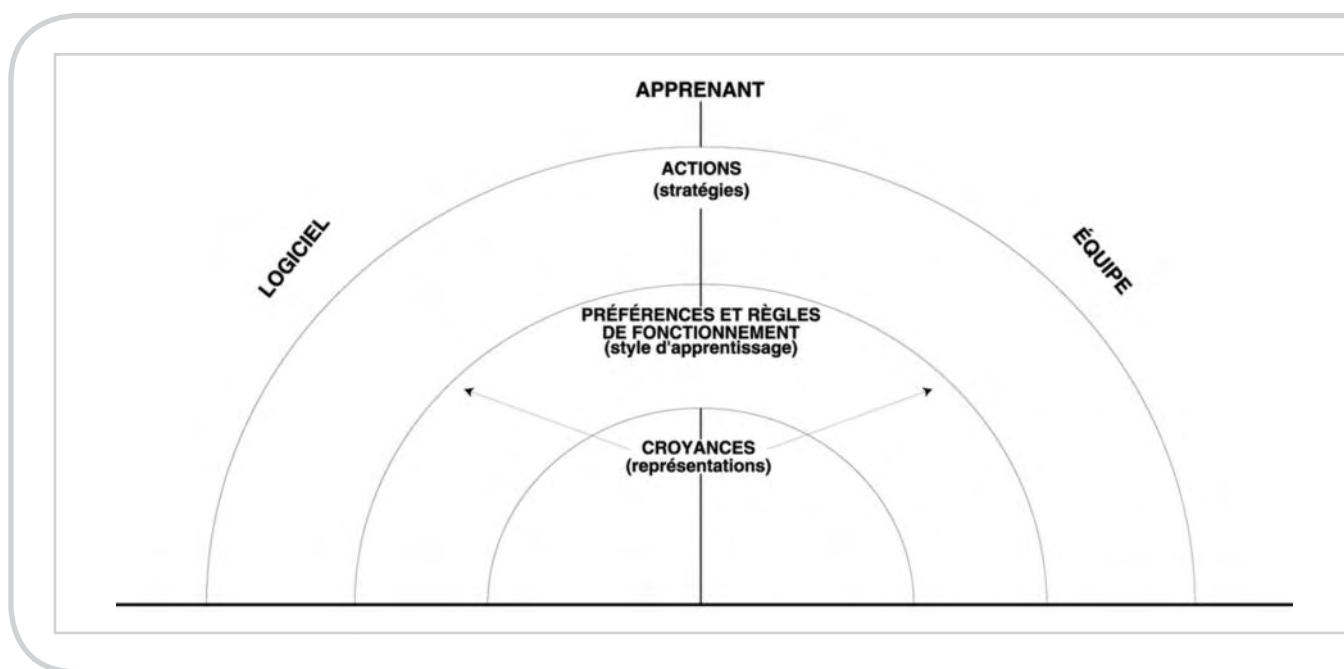


Figure 2. Composantes du processus d'apprentissage de l'apprenant B relatives à chacune des deux situations d'apprentissage (apprendre un logiciel, apprendre en équipe)



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 3 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 3. 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 œuvre 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, Savoie-Zajc, Chevrier, 1996; Romainville, 1993). Quatrièmement, il existe une grande variabilité dans la manière dont les étudiants s'y prennent pour apprendre et 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 aux prises avec cette tâche d'apprentissage. C'est là seulement que se manifeste la conjonction 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 œuvre. 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 sur le plan de la situation dans son ensemble (apprendre un logiciel) que sur le 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 constitue pas seulement une « modalité de connaissance » mais sert 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 conduite, 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 semblent 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

Le style d'apprentissage est ainsi 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 particulières 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 comme 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 possible, 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 renvoie à des conduites que l'apprenant doit mettre en œuvre 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 contribuerait 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 relèvent 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 conduite, à d'autres styles d'apprentissage. Il est important que l'apprenant non seulement développe 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 composer avec la situation et à vouloir s'en sortir. C'est ce à quoi Boekaerts (1995) fait référence 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 liés 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-ils 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 communes d'utilisation d'outils culturels (Cobb et Bowers, 1999);
4. L'interaction entre les 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 communes avec d'autres 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 consistant à prendre un phénomène qui appartient aux autres et à 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
3. L'adoption d'un nouveau style

Le premier processus de construction du style d'apprentissage, l'adaptation, est une construction commune 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 réfléchi. 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 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 invité ici 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-ce 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, s'interroger 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 permettent 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.

Références bibliographiques

- ABRIC, Jean-Claude (1996). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin.
- ABRIC, Jean-Claude (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, dans Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.
- 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* (édité par M. Holquist; traduit par C. Emerson et 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 et Moshe Zeidner (dir.) *International Textbook of Personality and Intelligence* (p. 161-184). New York : Plenum Press.
- BOULET, Albert, SAVOIE-ZAJC, Lorraine et 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, MA : 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 et THÉBERGE, Mariette (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1. Québec : ACELF.
- COBB, Paul et BOWERS, Joseph (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, vol. 28, n° 2, p. 4-16.
- COLE, Michael (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA : 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. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 1, p. 135-157.
- DUNN, Rita et 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 et Rainer H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (p. 21-29). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- FURNHAM, Adrian (1992). Personality and Learning Style: A Study of Three Instruments. *Personality and Individual Differences*, vol. 13, n° 4, p. 429-438.

- FURNHAM, Adrian (1995). The Relationship of Personality and Intelligence to Cognitive Learning Style and Achievement, dans Donald H. Saklofske et Mosche Zeidner (dir.). *International Handbook of Personality and Intelligence* (p. 397-413). New York : Plenum Press.
- HONEY, Peter et 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 n°. 195). Columbus, OH : The National Center for Research in Vocational Education.
- KOLB, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 1, p. 5-21.
- LAVE, Jean et WENGER, Ellen (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- MARKUS, Hazel et WURE, Elissa (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, vol. 38, p. 299-337.
- MISCHEL, Walter et SHODA, Yuichi (1998). Reconciling Processing Dynamics and Personality Dispositions. *Annual Review of Psychology*, vol. 49, p. 229-258.
- PASK, Gordon (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, p. 128-148.
- PINTRINCH, Paul R. et SCHRAUBEN, Basil (1992). Student's Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Academic Tasks, dans Dale H. Schunk et Judith L. Meece (dir.), *Student's Perceptions in the Classroom : Causes and Consequences* (p. 149-183). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- 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 Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- SHUTE, Valerie J. (1996). Learning Processes and Learning Outcomes, dans Erik De Corte et Franz E. Weinert (dir.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Tarryton, NY : Elsevier Science, p. 409-418.

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

VON GLASERSFELD, Ernt (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?
Revue des sciences de l'éducation, vol. XX, n° 1, p. 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, dans Samuel Messick & Associates (dir.), *Individuality in Learning* (p. 73-78). San Francisco : Jossey-Bass.

WERTSCH, James V. (1998). *Mind as Action*. New York : Oxford University Press.