

Problématique de la nature du style d'apprentissage
Learning Styles: Concepts and Problems
La problemática de la naturaleza del estilo de aprendizaje

Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc and Mariette Théberge

Volume 28, Number 1, Spring 2000

Le style d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1080455ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1080455ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

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

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1), 3–19.
<https://doi.org/10.7202/1080455ar>

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

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Problématique de la nature du style d'apprentissage

Jacques CHEVRIER

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

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

ABSTRACT

Learning Styles: Concepts and Problems

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

RESUMEN

La problemática de la naturaleza 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

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

Introduction

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

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

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

Dans l'état actuel de la réflexion, le concept de style d'apprentissage apparaît extrêmement polysémique, donnant lieu à des conceptions et à des applications parfois opposées. Si la discussion théorique peut s'accommoder d'un tel débat, il n'en est pas de même pour la pratique, qui doit s'appuyer sur des connaissances favorisant une intervention efficace. Il s'avère donc important d'aborder la problématique de la nature du style d'apprentissage en posant d'abord la question de la définition du concept de style d'apprentissage à partir de comparaisons entre les divers types de définitions proposées jusqu'à maintenant. Nous verrons ensuite la question des propriétés du style d'apprentissage. Là encore, nous constaterons que l'unanimité n'est pas faite sur la multidimensionnalité du style d'apprentissage,

l'interdépendance et la valeur de ses dimensions, son origine, sa stabilité temporelle et sa modifiabilité. Nous terminerons notre court périple en présentant quelques limites des conceptions actuelles du style d'apprentissage et en proposant une nouvelle avenue.

La définition du style d'apprentissage

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

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

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

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

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

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

Dans ces définitions, l'accent est mis sur le processus plutôt que sur l'habileté ou le produit (ou résultat). Pour Keefe (1979) et Dunn et Dunn (1993), le style d'apprentissage est différent et distinct pour chaque élève. Leur instrument comporte d'ailleurs plusieurs dimensions et permet d'établir un profil d'apprentissage de l'élève sans le « typifier », c'est-à-dire le classer dans une catégorie unique. C'est

d'ailleurs ce qui incite ces auteurs à définir le style d'apprentissage comme l'ensemble des caractéristiques de l'apprenant par rapport à un certain nombre de dimensions correspondant chacune à des facteurs pouvant être à l'origine de différences individuelles en contexte d'apprentissage. Chacun de ces éléments agit à sa manière tout en formant avec les autres un tout fonctionnel (Dunn et Dunn, 1993).

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

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

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

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

Il y a peut-être une sorte d'entente émergeant des écrits qui est d'utiliser le terme style pour désigner des routines de traitement d'information qui fonctionnent comme des traits au niveau de la personnalité (Curry, 1990a, p. 51; traduction libre).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les types de traits suivants, les styles d'apprentissage, concernent les préférences d'un apprenant pour différents types d'activités d'enseignement et d'apprentissage (p. 5).

[Ce] sont des tendances générales à préférer traiter l'information de différentes façons (Jonassen et Grabowski, 1993, p. 233-234; traduction libre).

Style d'apprentissage : Mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir à une situation pédagogique. Cette caractéristique propre à chacun se traduit par une orientation marquée vers les personnes ou vers les tâches, par des capacités perceptuelles différentes, par une sensibilité plus ou moins grande à un encadrement extérieur, par une propension à travailler seul ou en équipe, par une préférence pour un enseignement structuré, etc. (Legendre, 1993).

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

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

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

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

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

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

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

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

Selon les définitions que nous venons de relever, il semble donc que le style d'apprentissage soit d'abord et avant tout un construit hypothétique que les chercheurs utilisent pour rendre compte, d'une part, des régularités dans les conduites d'un apprenant, des conduites qui sont en lien avec les apprentissages (l'étude) que

réalise cet apprenant et, d'autre part, des différences entre cet apprenant et les autres apprenants. Il s'agit donc d'un concept qui est fondé sur les répétitions exprimées par un apprenant ou observées chez lui dans ses conduites d'apprentissage dans la mesure où ces répétitions permettent de caractériser cet apprenant dans ce qu'il a à la fois de personnel (les régularités) et de différent (les différences individuelles).

La notion de style d'apprentissage semble mieux se définir actuellement en extension qu'en compréhension. Il y a de nombreux modèles de styles d'apprentissage, donc beaucoup d'extension. C'est cependant un concept qui demeure encore en quête d'une théorie (peu de compréhension). Les définitions renvoient tantôt à des prédispositions, tantôt à des préférences, tantôt à des orientations, parfois à des habitudes, souvent sans rapport avec une théorie sous-jacente de l'apprentissage. Le lien le plus évident avec l'apprentissage est celui qu'ont établi Kolb (1984) ainsi que Honey et Mumford (1992) avec un modèle de l'apprentissage expérientiel. La majorité des autres renvoie d'une manière générale à la théorie de l'information en supposant qu'il y a des différences individuelles dans la manière de traiter l'information. Toutefois, le concept de style d'apprentissage demeure peu intégré dans une théorie du fonctionnement cognitif ou de l'apprentissage comme l'était dans les années cinquante le concept de contrôle cognitif par rapport au concept de style cognitif. On semble être au point que l'on a connu pour l'intelligence : le style d'apprentissage, c'est ce que mesure mon instrument.

Riding et Rayner 1998 (p. 52; traduction libre) concluent de leur analyse de différents modèles de style d'apprentissage qu'il y a « un besoin urgent de faire évoluer notre conceptualisation et notre utilisation de la théorie du style d'apprentissage », qu'il faut viser à « clarifier notre façon de définir et d'évaluer le style d'apprentissage ». Nos conceptions actuelles du style d'apprentissage imposent de sérieuses limites au développement de la recherche sur cette notion. Que ce soit en termes d'orientation, d'habitudes ou de préférences, notre conception du style d'apprentissage pose problème. La majorité des définitions supposent un apprenant réactif, sans réelle emprise sur son apprentissage, esclave de son style d'apprentissage. Ainsi, concevoir le style d'apprentissage comme un « programme » rend en quelque sorte l'apprenant prisonnier de son comportement. Il est temps, nous semble-t-il, de s'éloigner de la conception du style d'apprentissage comme caractéristique immuable pour se diriger vers une conception plus dynamique qui pose l'apprenant comme acteur de son apprentissage. La question de la conscience de l'apprenant et de son emprise sur ses processus de traitement de l'information en situation d'apprentissage, en particulier en matière d'habiletés métacognitives, apparaît alors au cœur même de la question du style d'apprentissage. Les régularités « observées » à partir des réponses des apprenants à un questionnaire dépendent de leur capacité à s'observer et à « développer des construits internes cohérents d'eux-mêmes comme apprenants » (Jonassen et Grabowski, 1993, p. 233; traduction libre). La signification que l'apprenant donne à la situation apparaît alors comme un facteur contributif à notre compréhension des styles d'apprentissage et une piste à explorer pour nous aider à sortir d'une conception trop mécaniste.

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

La multidimensionnalité du style d'apprentissage

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

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

D'autres modèles d'organisation existent. Ainsi, pour Keefe (1979), le style d'apprentissage se compose de trois groupes de styles : les styles cognitifs, les styles

affectifs et les styles physiologiques. Grasha (1983) présente une synthèse des dimensions mesurées par les modèles de styles en fonction des trois grandes catégories de variables qui peuvent affecter l'apprentissage : le cognitif, l'interpersonnel et l'environnement. Curry (1990b) elle-même en propose un qui est quelque peu différent, plus près du processus d'apprentissage. Enfin, Riding et Rayner (1998) utilisent quatre catégories : le processus d'apprentissage, l'orientation à l'égard de l'étude, les préférences à l'égard des méthodes d'enseignement et le développement d'habiletés cognitives. Olry-Louis (1995a) estime que certains modèles comportent trop de dimensions; la prise en compte de cinq à dix dimensions lui semble plus raisonnable.

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

Problème de l'interdépendance des dimensions

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

Ce constat soulève le problème conceptuel suivant : appelle-t-on style d'apprentissage la dimension pour laquelle le sujet obtient un score prépondérant, ou faut-il n'utiliser le terme style que pour une combinaison de dimensions pour lesquelles les scores obtenus sont cohérents entre eux?

Dans le cas – le plus vraisemblable – de la seconde hypothèse, il conviendrait de justifier théoriquement de l'existence de telles combinaisons (Olry-Louis, 1995a, p. 327).

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

La valeur relative des styles d'apprentissage

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

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

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

La stabilité contextuelle du style d'apprentissage

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

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

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

L'origine du style d'apprentissage

Quelle est l'origine des différences individuelles dans l'apprentissage, particulièrement celles qui relèvent du style d'apprentissage? Deux courants semblent s'opposer chez ceux qui préconisent l'utilisation du style d'apprentissage. D'une

part, il y a ceux qui posent comme postulat qu'il s'agit d'une caractéristique immuable, interchangeable et avec laquelle il faut composer (Dunn et Dunn, 1978, 1993). L'origine est habituellement psychophysiologique ou neurophysiologique et innée. Les typologies de styles d'apprentissage basées sur les différences hémisphériques ont tendance à adopter ce point de vue du fait que ces dernières sont considérées comme structuro-anatomiques.

D'autre part, il y a ceux qui considèrent que le style d'apprentissage est une caractéristique essentiellement acquise, fondée davantage sur l'expérience et par conséquent changeable. Dans cette optique, chaque style constitue une avenue possible de développement (Kolb, 1974, 1984; Honey et Mumford, 1992). Thomas et Harri-Augstein (1990) vont même jusqu'à traiter de mythe la notion de style d'apprentissage comme caractéristique d'un individu. Pour eux, il faut se libérer du robot, c'est-à-dire des croyances que nous développons à l'égard de nous-mêmes et qui nous empêchent d'explorer et d'apprendre de manières différentes.

La modifiabilité du style d'apprentissage

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

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

Conclusion

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

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

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

Références bibliographiques

- BARBE, Walter B., SWASSING, Raymond H. et MILONE, Michael N. (1979). *Teaching through Modality Strengths: Concepts and Practices*. Columbus, OH : Zaner-Bloser.
- BONHAM, L. Adrienne (1987). *Theoretical and Practical Differences and Similarities among Selected Cognitive and Learning Styles of Adults: An Analysis of the Literature*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.
- CHARBONNEAU, Benoît et CHEVRIER, Jacques (1998). *Les défis d'une formation expérientielle de formateurs d'adultes*. Communication présentée dans le cadre du colloque La formation expérientielle : apprentissage et intervention pédagogique, recherches et pratiques en éducation du 66^e Congrès de l'ACFAS.
- CLAXTON, Charles S. et RALSTON, Yvonne (1978). *Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration* (AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 10). Washington : American Association for Higher Education.
- CURRY, Lynn (1990a). A Critique of the Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, octobre, p. 50-56.
- CURRY, Lynn (1990b). *Learning Styles in Secondary Schools: A Review of Instruments and Implications for Their Use*. Madison : National Center of Effective Secondary Schools & University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- CURRY, Lynn (1983). An Organization of Learning Style Theory and Constructs, dans Lynn Curry (dir.), *Learning Style in Continuing Medical Education*. Ottawa, ON : Council on Medical Education, Canadian Medical Association.
- DAS, J.P. (1988). Simultaneous-Successive Processing and Planning: Implications for School Learning, dans Ronald R. Schmeck (dir.), *Learning Strategies and Learning Styles* (p. 101-129). New York : Plenum Press.
- DUNN, Rita et DUNN, Kenneth (1978). *Teaching Students through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston, VA : Reston.
- 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 J. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. New York : Wiley.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques et AMYOT, Élise (1997). Adaptation française du « Learning Styles Questionnaire » de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 3, p. 95-118.

- GRASHA, Anthony (1983). Learning Style: The Journey from Greenwich Observatory (1796) to Dalhousie University (1981), dans Lynn Curry (dir.), *Learning Style in Continuing Medical Education* (p. 29-42). Ottawa, ON : Council on Medical Education, Canadian Medical Association.
- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1992). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire, England : Peter Honey.
- HUNT, David E. (1979). Learning Style and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level, dans James W. Keefe (éd.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (p. 27-38). Reston, VA : National Association of Secondary School Principals (NASSP).
- JONASSEN, David H. et GRABOWSKI, Barbara L. (1993) *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- KEEFE, James W. (1988). Development of the NASSP Learning Style Profile, dans J.W.Keefe (dir.), *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals, p. 1-21.
- KEEFE, James W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. Reston, VA : 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).
- 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, New Jersey : Prentice-Hall.
- KOLB, David A. (1974). On Management and The Learning Process, dans D.A. Kolb, I.M. Rubin, et J.M. McIntyre (dir.), *Organizational Psychology – A Book of Readings* (p. 27-42). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- NUNNEY, Derek N. et HILL, Joseph E. (1972). Personalized Educational Programs. *Audio-Visual Instruction*, vol. 17, n° 2, p. 10-15.
- OLRY-LOUIS, Isabelle (1995a). Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. *L'Année psychologique*, 95, p. 317-342.
- OLRY-LOUIS, Isabelle (1995b). 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.
- PASK, Gordon (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, p. 128-148.

- PATUREAU, Véronique (1990). Styles d'apprentissage et ordinateur, dans R. Duda et P. Riley (dir.), *Learning Styles* (p. 117-126). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- RAMIREZ, Manuel et CASTANEDA, Alfredo (1974). *Cultural Democracy, Bicognitive Development, and Education*. New York : Academic Press.
- REINERT, Harry (1976). One Picture Is Worth a Thousand Words? Not Necessarily! *The Modern Language Journal*, vol. 60, p. 160-168.
- RENZULLI, Joseph S. et SMITH, Linda H. (1978). *Learning Styles Inventory: A Measure of Student Preference for Instructional Techniques*. Mansfield Center, CT : Creative Learning Press.
- RIDING, Richard et RAYNER, Stephen (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. Londres : David Fulton.
- SCHMECK, Ronald R. (1983). Learning Styles of College Students, dans Rona F. Dillon et Ronald R. Schmeck (dir.), *Individual Differences in Cognition*, vol. 1. New York : Academic Press, p. 233-279.
- THOMAS, Laurie et HARRI-AUGSTEIN, Sheila (1990). On Constructing a Learning Conversation, dans Richard Duda et Philip Riley (dir.), *Learning Styles* (p. 207-232). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- 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.