

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

Applying the Concept of Learning Style to Teacher Training

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

Mariette Thériberge, Jacques Chevrier, Gilles Fortin and Raymond Leblanc

Volume 28, Number 1, Spring 2000

Le style d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1080460ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1080460ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

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

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Thériberge, M., Chevrier, J., Fortin, G. & Leblanc, R. (2000). Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. *Éducation et francophonie*, 28(1), 101–117. <https://doi.org/10.7202/1080460ar>

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

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVRIER

Université du Québec à Hull, Québec, Canada

Gilles FORTIN

Université Saint-Paul, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

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

ABSTRACT

Applying the Concept of Learning Style to Teacher Training

Mariette THÉBERGE, University of Ottawa, Ontario, Canada

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

Gilles FORTIN, Saint Paul University, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC, University of Ottawa, Ontario, Canada

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

RESUMEN

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

Mariette THÉBERGE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

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

Gilles FORTIN, Universidad St-Paul, Ontario, Canadá

Raymond LEBLANC, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

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

Introduction

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

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

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

L'apport du style d'apprentissage en éducation

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

Comme le souligne Messick (1976) lorsqu'il traite de l'apport du style d'apprentissage en éducation, *la nécessité de reconnaître les différences chez les apprenants et celle d'aller au-delà de ces différences en élucidant leur contenu* exigent une attention particulière autant de la part de chercheurs que de pédagogues. Mettant essentiellement en valeur la généralisation empirique que les personnes diffèrent substantiellement dans leurs styles de pensée et leurs modes d'expression créative, cet auteur affirme également le bien-fondé en éducation, et plus particulièrement aux études supérieures, de promouvoir comme essentiel le respect des différences humaines dans l'apprentissage et l'exercice de la créativité. Cherchant alors les meilleurs moyens de rendre l'enseignement plus individualisé et l'apprentissage plus efficace, Messick (1976) examine comment ces différences sont reliées aux dimensions de la personnalité et s'observent dans le comportement. La prise en compte de la constance des différences dans les manières d'organiser et de traiter l'information devient ainsi un des points de mire qui alimentent une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement.

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

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

tenu à apprendre, sans constamment faire un effort pour s'ajuster à la manière dont ce contenu lui est présenté.

Par ailleurs, d'autres facteurs auxquels les auteurs font référence dans l'utilisation du style d'apprentissage en éducation entrent en ligne de compte, tels que ceux de la culture, de la classe sociale, du sexe et de l'âge (Ehrman et Oxford, 1988; Lesser, 1976; Oxford et Anderson, 1995; Reid, 1987; Théberge, LeBlanc et Brabant, 1996). Avec l'intérêt qu'a suscité l'utilisation du style d'apprentissage au fil des ans, ces différents facteurs ou variables ont retenu l'attention de chercheurs. Cette possibilité de distinguer les apprenants en termes de caractéristiques spécifiques n'est cependant pas sans susciter la controverse étant donné que cela peut entraîner une catégorisation et avoir des répercussions philosophiques, politiques et scientifiques (Lesser, 1976). Par exemple, partir de la prémisse que différentes cultures ou classes sociales engendrent des modes de pensée et l'émergence de styles respectifs peut contribuer à une meilleure compréhension des façons d'apprendre d'étudiants, mais est aussi susceptible de constituer une catégorisation trop rigide si elle ne tient pas compte de la spécificité de la personne. Cette connaissance du style de l'apprenant devient donc utile dans la mesure où elle ne constitue pas une limite à l'expression de la personne. Selon Jones (1993), l'apprentissage des styles est un objectif et non une fin. Il permet à l'étudiant de reconnaître son propre style et de mieux comprendre comment il préfère apprendre. De cette manière, l'étudiant devient plus conscient des stratégies qu'il utilise. Il est plus en mesure d'amorcer une réflexion sur sa façon d'apprendre et peut mieux percevoir les raisons qui sont en cause lorsqu'il fait face à des difficultés. L'étudiant peut ainsi en arriver à une autorégulation de son apprentissage qui lui permet de concevoir l'existence d'autres façons d'apprendre que la sienne et de s'exercer à les apprivoiser.

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

Dans le même ordre d'idées, l'étude du style d'apprentissage peut contribuer au dialogue sur l'acte d'enseignement. Comme l'indique Torkleson (1995) à propos de l'intégration d'enseignants immigrants dans un contexte américain, cette étude peut permettre d'élucider les normes socioculturelles d'un contexte éducationnel. Par exemple, cet auteur fait part d'une expérience qu'il a vécue avec un groupe d'enseignants asiatiques confrontés aux styles d'étudiants américains. Comme la relation éducative n'avait pas la même signification que celle qu'ils avaient connue dans leur pays d'origine, ils se sentaient souvent pris au dépourvu devant les réactions des étudiants face à l'autorité. La reconnaissance de leurs propres styles et de

ceux des étudiants a donné lieu d'aborder et de discuter de ces différences. Cependant, dans cet exemple, l'auteur décrit comment l'étude et la nomenclature du style d'apprentissage ont contribué à illustrer que ces différences étaient aussi liées au contexte social. Il n'y avait donc pas rejet ou refus de communication de la part des étudiants avec l'enseignant en tant que personne, mais perceptions et conceptions différenciées dans les approches, les comportements, les attitudes et les valeurs. En partant de telles observations, l'enseignant en situation d'adaptation peut réfléchir aux significations personnelles et professionnelles qu'il accorde aux événements. Il peut également en arriver à faire la part des choses et voir les possibilités de changements qu'il peut effectuer. Au lieu de s'en tenir à une réaction face aux étudiants et de leur reprocher leur manière d'être et d'agir, la connaissance de styles permet de discuter de la situation d'apprentissage et de la replacer dans un contexte. Selon cet exemple, l'utilisation du style d'apprentissage favorise le dialogue sur l'acte d'enseignement et sur les manières d'être et de réagir dans cet acte.

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

Une possibilité d'utilisation du style d'apprentissage

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

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

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

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

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

Dans un contexte de formation à l'enseignement, cette phase permet aussi de faire valoir comment l'apprentissage et l'enseignement peuvent être liés à un concept comme celui du style d'apprentissage. Elle donne l'occasion à l'étudiant de comprendre comment ce concept peut être utile non seulement comme apprenant, mais aussi en tant qu'enseignant. C'est ainsi qu'idéalement parlant l'étudiant inscrit à la formation à l'enseignement n'en reste donc pas à affirmer le style qu'il a identifié comme étant le seul et unique possible, mais qu'il apprend à moduler son style et à développer une certaine aisance par rapport à d'autres styles. Les échanges qu'il a avec ses pairs permettent aussi de faire part de ce qui distingue diverses façons

d'apprendre. Dans le même ordre d'idées, l'utilisation des résultats du questionnaire donne ainsi la possibilité d'esquisser le profil du groupe. Cette esquisse revêt d'autant plus d'importance qu'elle permet, d'une part, de distinguer la prédominance ou non de certains styles et, d'autre part, d'indiquer aux étudiants les stratégies d'enseignement qu'il est possible d'élaborer pour respecter la diversité des styles répertoriés. En utilisant cette procédure, les étudiants de la formation à l'enseignement sont considérés non pas uniquement comme des apprenants, mais également comme de futurs enseignants qui s'exercent à discerner les rouages de la profession. Par exemple, si une majorité des étudiants privilégient l'expérience concrète et que peu d'entre eux optent pour la conceptualisation abstraite, la distinction des stratégies d'enseignement qui correspondent aux styles de ces préférences peut aider les étudiants à saisir comment est conçue la formation qu'ils reçoivent. Encore faut-il que la personne qui donne cette formation soit elle-même consciente de l'apport des stratégies qu'elle utilise, ce sur quoi nous reviendrons lorsqu'il sera question des limites de l'utilisation du style d'apprentissage.

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

Par exemple, une personne qui apprécie grandement toutes formes d'apprentissage favorisant la conceptualisation abstraite peut ressentir un malaise dans l'exercice d'expériences concrètes. Par ailleurs, même si ces exercices peuvent a priori sembler pénibles, la personne peut arriver à mieux en comprendre le bienfait si elle identifie ce que cela lui apporte comme apprenant et comment cela peut correspondre à des manières différentes d'apprendre.

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

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

- 1) Le professeur de formation à l'enseignement propose un apprentissage qui suscite une intégration du style d'apprentissage chez
- 2) l'étudiant en tant que futur enseignant qui, à son tour, démontre sa compréhension du style d'apprentissage et sa possibilité d'intégration en planifiant et élaborant des situations qui rejoignent divers styles
- 3) d'élèves auxquels il enseignera à court terme en stage et à plus long terme dans l'exercice de sa profession.

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

La démarche que nous venons de décrire dans cette deuxième partie peut être mise en pratique de diverses façons selon le contexte où elle a lieu. Par exemple, dans la deuxième phase, l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire peuvent être effectuées soit à partir de l'enregistrement d'une vidéo ou par la prise de notes d'observations suivie de discussions. C'est ainsi que nous l'avons réalisée dans des contextes différents où il s'est avéré plus fonctionnel de ne pas enregistrer toutes les séances de travail en équipe et de procéder par observations écrites et discussions

avec des groupes de plus de trente-cinq étudiants. Par ailleurs, la reprise de séquences filmées a pu s'inscrire facilement dans le déroulement d'une réflexion personnelle et professionnelle avec des groupes plus restreints d'une vingtaine d'étudiants. Selon ces expériences, il va sans dire que le nombre d'étudiants est un facteur à considérer dans la définition de la démarche privilégiée pour traiter d'un concept comme celui du style d'apprentissage. Dans des groupes pouvant aller jusqu'à une centaine d'étudiants, il devient souvent très complexe d'approfondir une signification personnalisée du style d'apprentissage. Cela est d'autant plus apparent, s'il ne s'agit pas uniquement d'informer les étudiants, mais de les inciter à réfléchir et à amorcer un processus de changement. Comme le souligne Gendlin (1972, p. 9), « le contexte d'une relation personnelle en mouvement » constitue un enjeu majeur dans ce processus de changement. Il est donc judicieux de se demander jusqu'à quel point il est possible d'établir cette relation personnelle avec les étudiants lorsque nous abordons des objets d'études comme ceux du style afin d'essayer de concevoir un mode de fonctionnement qui va en ce sens.

Dans cette deuxième partie, nous avons décrit une possibilité d'utilisation du style d'apprentissage dans le contexte de la formation à l'enseignement. S'articulant en quatre phases, cette possibilité s'inspire du modèle d'apprentissage expérientiel élaboré par Kolb (1976, 1984) ainsi que de l'approche de Honey et Mumford (1992). Si chacune de ces phases considère l'apprenant comme un futur enseignant et l'incite à identifier non seulement sa manière d'apprendre, mais aussi celle qu'il préconise en enseignement, il n'en demeure pas moins que l'acceptation et la volonté de changement demeurent la pierre angulaire sur laquelle s'exerce l'intégration du concept du style d'apprentissage. Comme nous enseignons à la formation à l'enseignement et que nous avons eu l'occasion au cours des dernières années d'explorer la possibilité d'utilisation que nous décrivons dans cette partie, nous sommes à même de constater les limites de cette intégration, ce dont nous faisons part dans la partie suivante.

Les limites de l'utilisation du style d'apprentissage

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

Dans la prise en compte des limites de l'utilisation du style d'apprentissage, il importe tout d'abord de reconnaître que, malgré tout l'intérêt que suscitent les différentes nomenclatures de styles d'apprentissage, les analyses qui en résultent *ne peuvent constituer la seule base pour définir l'enseignement*. Comme le souligne Reid (1987), même si les recherches qui traitent du style d'apprentissage contribuent à mieux faciliter l'apprentissage de l'étudiant, il n'en reste pas moins que l'identification de styles ne saurait constituer l'unique voire l'ultime référence d'un apprentissage optimal. Par exemple, les études exploratoires actuelles permettent d'établir une relation entre certains styles et des cultures données. Il n'est pas dit cependant qu'il est possible de généraliser et de tenir pour acquis que tous les membres de cette culture adoptent ces styles d'apprentissage préférentiels. Il serait même hasardeux de le faire. Il ne faut pas oublier que la conception du style d'apprentissage a été développée avant tout afin de contribuer à une individualisation de l'enseignement. Force est cependant de constater que l'utilisation qui en est faite peut servir à étiqueter et à évaluer, ce qui peut constituer un danger si une formation adéquate ne sous-tend pas une compréhension de ce qu'est le style d'apprentissage (Corbett et Smith, 1984; De Bello, 1990; Kinsella, 1995).

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

Par ailleurs, il faut admettre que *nous en savons aussi très peu sur ce qu'apprennent réellement les futurs enseignants* qui reçoivent une formation sur les styles d'apprentissage en contexte de formation initiale ou continue à l'enseignement. Que reste-t-il de l'identification des styles une fois la formation complétée? Jusqu'à quel

point cette connaissance est-elle profitable à l'acte d'enseignement? Quelles en sont les répercussions dans les choix qui sont faits en stage ou dans la pratique quotidienne? La formation portant sur les styles s'insère-t-elle dans une réflexion plus globale? Rejoint-elle en ce sens le paradigme d'une pratique réflexive? Comme nous l'avons mentionné précédemment, il importe de reconnaître que nous en sommes toujours dans une phase exploratoire dans l'utilisation du concept du style, où, dans le contexte éducationnel américain, il devient évident que le style d'apprentissage ne peut être ignoré (De Bello, 1990; Reid, 1995), sans toutefois que sa contribution soit évidente à long terme.

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

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

Dans la possibilité d'utilisation du style d'apprentissage que nous avons décrite dans la deuxième partie de cet article, nous considérons comme important qu'un étudiant se connaisse comme apprenant, qu'il réfléchisse à son apprentissage, appro-

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

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

Dans cette troisième partie, nous avons fait état de différentes limites qui concernent l'utilisation du style d'apprentissage. Celles-ci touchent la reconnaissance du fait que l'identification du style ne peut constituer d'aucune manière la seule base pour définir l'enseignement et que la prise de conscience seule ne suffit pas à inciter un changement chez la personne. Ces limites permettent de réaliser qu'on sait peu de choses sur les apprentissages que font les futurs enseignants. Elles concourent également à constater que l'utilisation des différents modèles de référence et instru-

ments ne s'avère pas toujours explicite et justifiée dans les recherches traitant du style d'apprentissage d'étudiants. Par ailleurs, quelles que soient ces limites, le questionnement relatif à l'utilisation du style d'apprentissage porte à réfléchir au rôle que joue le formateur à l'enseignement dans l'utilisation de concepts relatifs aux fondements éducationnels.

Conclusion

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

Même s'il n'existe actuellement que des réponses partielles aux questions que nous formulons, nous en venons à constater qu'enseignants comme apprenants peuvent bénéficier d'approfondir leur réflexion au sujet de leur manière personnelle d'apprendre. Il est clair dans nos propos que l'utilisation du style d'apprentissage peut contribuer à cet effet. Comme le mentionne Kolb (1984) : « Un des buts de l'éducation est de contribuer à l'apprentissage des étudiants en favorisant l'émergence d'attitudes positives et une soif de connaissances ainsi que le développement d'habiletés efficaces pour apprendre » (p. 85; traduction libre).

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

Références bibliographiques

- CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles, LEBLANC, Raymond et THÉBERGE, Mariette (2000a). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1. Québec : ACELF
- CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles, LEBLANC, Raymond et THÉBERGE, Mariette (2000b). Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford, *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1. Québec : ACELF
- CORBETT, Stephen S. et SMITH, Flint Wm. (1984). Identifying Student Learning Styles: Proceed with Caution. *The Modern Language Journal*, vol. 68, p. 312-221.
- CORNWELL, John M. et MANFREDO, Pamela A. (1994). Kolb's Learning Theory Revisited. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 54, n° 2, p. 317-327.
- DE BELLO, Thomas C. (1990). Comparison of Eleven Major Learning Styles Models : Variables, Appropriate Populations, Validity of Instrumentations and the Research behind Them. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, p. 213-221.
- EHRMAN, Madeline et OXFORD, Rebecca L. (1988). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal*, vol. 72, p. 253-265.
- ELLIS, Rod (1989). Classroom Learning Styles and Their Effect on Second Language Acquisition: A Study of Two Learners. *System*, vol. 17, n° 2, p. 249-262.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques et AMYOT, Élise (1998). Adaptation française du Learning Styles Questionnaire de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation*, vol. 19, n° 3, p. 95-118.
- FORTIN, Gilles, CHEVRIER, Jacques, LEBLANC, Raymond et THÉBERGE, Mariette (2000). Le style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF
- GENDLIN, Eugene T. (1972). *Une théorie du changement de la personnalité* (traduit par Fernand Roussel). Montréal : Centre interdisciplinaire de Montréal.
- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Ardingly House.
- JACKSON, Lewis et CAFFARELLA, Rosemary S. (éd.) (1994). *Experiential Learning: A New Approach. New Directions for Adults and Continuing Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- JONASSEN, David H. et GRABOWSKI, Barbara L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publ.

- JONES, Sabine (1993). Cognitive Learning Styles: Does Awareness Help? A Review of Selected Literature. *Language Awareness*, vol. 2, n° 4, p. 195-207.
- KINSELLA, Kate (1995). Understanding and Empowering Diverse Learners in the ESL Classroom, dans Joy M. Reid (dir.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (p. 170-194). New York : Heinle & Heinle Publishers.
- KOLB, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- KOLB, David A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston : McBer.
- LEBLANC, Raymond, CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles et THÉBERGE, Mariette (2000). Le style d'apprentissage : perspective de développement. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF.
- LESSER, Gerald S. (1976). Cultural Differences in Learning and Thinking Styles, dans Samuel Messick, *Individuality in Learning* (p. 137-160). San Francisco : Jossey-Bass.
- LEWIS, Linda H. et WILLIAMS, Carol J. (1994). Experiential Learning: Past and Present, dans Lewis Jackson et Rosemary S. Caffarella, *Experiential Learning: A New Approach. New Directions for Adults and Continuing Education* (p. 5-16). San Francisco : Jossey-Bass.
- MCCARTHY, Bernice (1987). *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*, Barrington, IL : EXCEL.
- MESSICK, Samuel (1976). *Individuality in Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- MYERS, Isabel Briggs (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- OXFORD, Rebecca L. et ANDERSON, Neil J. (1995). A Crosscultural View of Learning Styles. *Language Teaching*, vol. 28, p. 201-215.
- OXFORD, Rebecca L., HOLLAWAY, Mary E. et HORTON-MURILLO, Diana (1992). Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom. *System*, vol. 20, n° 4, p. 439-456.
- REID, Joy M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *Tesol Quarterly*, vol. 21, p. 87-111.
- RIDING, Richard et RAYNER, Stephen (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. Londres : David Fulton Publishers.
- SCHÖN, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- THÉBERGE, Mariette, LEBLANC, Raymond et BRABANT, Michel (1996). Étude de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement. *Revue du Nouvel Ontario*, vol. 18, p. 35-65.

- TORKELSON, Kristina (1995). Learning Styles and ITA Training, dans Joy M. Reid. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (p. 134-147). New York : Heinle & Heinle Publishers.
- VIOLAND-SANCHEZ, Emma (1995). Cognitive and Learning Styles of High School Students: Implications for ESL Curriculum Development, dans Joy M. Reid (dir.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (p. 48-62). New York : Heinle & Heinle Publishers.
- WILSON, D.K. (1986). An Investigation of the Properties of Kolb's Learning Style Inventory. *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 7, p. 3-15.
- WITKIN, Herman A. et GOODENOUGH, Donald R. (1981). *Cognitive styles: Essence and Origins*, New York : International Universities Press.