

Le style d'apprentissage : perspective de développement

Learning Styles: A Developmental Perspective

El estilo de aprendizaje : perspectivas de desarrollo

Raymond Leblanc, Jacques Chevrier, Gilles Fortin et Mariette Théberge

Volume 28, numéro 1, printemps 2000

Le style d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080458ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080458ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leblanc, R., Chevrier, J., Fortin, G. & Théberge, M. (2000). Le style d'apprentissage : perspective de développement. *Éducation et francophonie*, 28(1), 73-85. <https://doi.org/10.7202/1080458ar>

Résumé de l'article

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

Le style d'apprentissage : perspective de développement

Raymond LEBLANC

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVRIER

Université du Québec à Hull, Québec, Canada

Gilles FORTIN

Université Saint-Paul, Ontario, Canada

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

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

ABSTRACT

Learning Styles: A Developmental Perspective

Raymond LEBLANC, University of Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVRIER, University of Quebec in Hull, Quebec, Canada
Gilles FORTIN, Saint Paul University, Ontario, Canada
Marianne THÉBERGE, University of Ottawa, Ontario, Canada

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

RESUMEN

El estilo de aprendizaje : perspectivas de desarrollo

Raymond LEBLANC, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Jacques CHEVRIER, Universidad de Québec en Hull, Québec, Canadá
Gilles FORTIN, Universidad St-Paul, Ontario, Canadá
Marianne THÉBERGE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

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

Introduction

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

Modèle de développement de Karmiloff-Smith

Deux visions du développement se font concurrence : l'une est traditionnelle et l'autre est expérientielle. La perspective traditionnelle donne beaucoup de poids aux bases biologiques et s'intéresse surtout aux caractéristiques communes, les universaux, ce en quoi les humains se ressemblent. Le développement est découpé en stades canoniques que tout humain suit de façon ordonnée et linéaire. La métaphore de l'escalier est souvent associée à cette perspective. En revanche, la vision expérientielle propose comme mécanisme de base du développement l'aptitude à l'auto-organisation chez l'humain, alliée aux apports de l'interaction avec l'environnement (Varela, 1989). Plus précisément, le cerveau est naturellement disposé à la construction de représentations par l'entremise d'interactions avec les composantes externe et interne de son environnement.

Cette vision expérientielle du développement témoigne de la construction chez l'humain de représentations du monde dont la source est la multitude de ses expériences de vie (Nelson, 1996). Ces événements-représentations sont des schèmes d'expériences et d'activités dans des moments de vie, donc situés socialement et culturellement. La manière dont l'apprenant actualise ses représentations, souvent en termes de préférences et d'intérêts au cours de son développement, reflète la construction du style d'apprentissage. Au cœur du développement du style d'apprentissage chez un individu se trouve un processus de redescriptions des représentations dont émanent ses manières privilégiées d'apprendre. Les enfants ne sont pas satisfaits de bien apprendre à parler ou à résoudre des problèmes. Ils veulent comprendre comment ils apprennent à réaliser ces activités (Karmiloff-Smith, 1995).

Le modèle de redescription « représentationnelle » de Karmiloff-Smith (1995) peut servir de canevas des phases de la construction du style d'apprentissage, trois phases récurrentes d'un cycle de représentations de soi comme apprenant. Nous

reproduisons à la figure qui suit les composantes-clés du modèle : l'objet, le processus et le produit de l'apprentissage à chacune des trois phases du cycle.

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

| | Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 |
|-----------|--|--|---|
| Objet | Niveau de représentation en action ou dans l'action des événements | Niveau de représentation interne des stratégies et tactiques d'apprentissage | Niveau de représentation explicite des sources internes et externes de représentation |
| Processus | Processus expérientiel épisodique et mimétique, non symbolique et non propositionnel | Processus symbolique et propositionnel | Processus métacognitif Stratégies d'apprentissage |
| Produit | Conduites situées d'apprentissage en termes d'événements | Régulation sociocognitive des conduites d'apprentissage | Autorégulation des conduites d'apprentissage et flexibilité contextuelle (<i>style flexing</i>) |

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

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

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

À la troisième phase du développement, l'apprenant devient conscient des enjeux de ses activités qui sont accompagnées de réflexion quant au processus ou aux produits de celles-ci. Il est capable de s'auto-évaluer en cours et au terme de ses

apprentissages. Ce dernier jugement motivera une décision de modifier ou non les activités ou leurs produits en fonction du résultat (Nöel, 1997). Cette représentation autorégulatoire consolide l'apprentissage. L'expérience d'abord comportementale, puis reconfigurée symboliquement et enfin redécrite métacognitivement est en fait une triple représentation de soi comme apprenant dans les diverses activités de vie.

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

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

Examinons plus en profondeur l'apport métacognitif d'une évaluation du style par le biais d'un instrument auto-évaluatif, en l'occurrence le questionnaire de Honey et Mumford (1986). Plus précisément, il nous apparaît important de faire le point sur la nature apparemment décontextualisée d'un questionnaire destiné à l'évaluation d'un phénomène dont la nature est fortement contextualisée. Le cadre même de l'évaluation du style d'apprentissage chez l'adulte se veut fortement décontextualisé. Il s'agit d'un questionnaire auto-évaluatif sur la perception et l'action d'apprendre qui invite l'apprenant à se positionner sur un certain nombre d'énoncés descriptifs de conduites ou de préférences. Les énoncés du questionnaire décrivent des conduites générales (par exemple « J'aime beaucoup la compagnie de gens qui sont spontanés et qui aiment avoir du plaisir ») ou introduisent un contexte peu défini (par exemple « Dans les discussions, j'aime aller droit au fait »). Ainsi, les énoncés du questionnaire sont relativement décontextualisés. Toutefois, le préambule au questionnaire, que le répondant doit lire avant de procéder, établit le cadre de lecture ou l'état d'esprit que devrait assumer le répondant. Cette présentation est comme telle un contexte de lecture. D'abord, le préambule présente la visée du questionnaire : « identifier ton style d'apprentissage ». Par ailleurs, le répondant identifie ses habitudes d'apprentissage, dont il devrait être plus ou moins conscient :

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

Dans un second paragraphe, le préambule rassure le répondant :
Il n'y a pas de limite de temps pour compléter l'exercice et il importe de répondre le plus honnêtement possible.

Enfin, dans son choix de réponse, la personne affirme l'intensité de son accord ou désaccord avec les énoncés.

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

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

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

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

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

Facteurs de développement du style d'apprentissage

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

La structure de la personnalité et son développement

Une personne naît avec des dispositions naturelles, à savoir un bagage génétique et un tempérament de base. C'est la structure de base de notre personnalité (Chess et Thomas, 1986) en termes de traits ou de tendances comportementales présents à la naissance chez l'humain. Ces traits sont relativement stables, durables et généralisés, mais ils s'avèrent plus manifestes dans des conditions de stress, de nouveauté ou lorsque des situations extrêmes surgissent (Thomas et Chess, 1977). De plus, la majorité des chercheurs conçoivent ces différences individuelles comme ayant des assises neurophysiologiques partiellement héréditaires (Goldsmith et al., 1987). L'expression émotive, et plus spécifiquement l'humeur, relève du domaine du tempérament (Allport, 1937), tout comme les niveaux d'activité, de rythmicité et d'attention, et, enfin, l'ajustement au nouveau (Buss et Plomin, 1984; Rothbart, 1981). Ce style comportemental de départ n'est pas figé et évolue constamment, permettant ainsi à l'enfant de développer progressivement une personnalité : il en arrivera à se différencier de l'autre (des autres) et à intégrer un soi (Huteau, 1985). La différenciation et l'intégration sont les deux processus de la construction du SOI qui assurent la cohérence dans la conduite. L'atteinte de cette cohérence se fonde sur des caractéristiques individuelles à la fois cognitives et motivationnelles qui se transforment tout au long des cycles de la vie (Huteau, 1985). Le noyau de base relativement stable de notre personnalité peut donc se modifier et influencer notre manière d'aborder les apprentissages. Par contre, chez une personne qui serait rigide et fermée aux apprentissages nouveaux, le style d'apprentissage ne connaîtrait pas d'évolution. Une personnalité inflexible est incompatible avec un style d'apprentissage qui continue à se construire.

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

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

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

faire autrement que ce que lui dictent ces dispositions naturelles. En somme, les modalités d'accès à l'information seraient malléables.

Les capacités et leur développement

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

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

De prime abord, nous postulons que l'intelligence est un aspect du style parce qu'elle affecte non seulement ce que l'humain apprend, mais aussi comment il apprend (Hyman et Rosoff, 1984). À propos de la première interrogation – Les capacités d'une personne sont-elles immuables? – nous affirmons qu'une conception instrumentale de l'intelligence comme reflet des capacités d'une personne valorise un enrichissement possible à tout âge. En adoptant une perspective dynamique, nous considérons les capacités comme ayant une fonction de planification exécutive ou stratégique (Covington, 1992, 1986; Resnick, 1987). La vision statique des capacités

est remplacée par une vision dynamique, à savoir un « répertoire d'habiletés qui peuvent être améliorées et enrichies par l'instruction et l'expérience » (Covington, 1992). Il est remarquable qu'au début du siècle Alfred Binet – à l'origine du premier test dit d'intelligence – proposait cette conception : « On améliore ce qui constitue l'intelligence de l'enfant d'âge scolaire, nommément la capacité d'apprendre et de s'améliorer avec l'instruction » (Binet, 1909, p.54-55).

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

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

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

Pour répondre à la troisième interrogation – Sur quelle base intervenir pour mobiliser un changement? – nous examinons trois possibilités : en fonction des forces de la personne (première option), en fonction de ses faiblesses (seconde option) ou en fonction d'un autre cadre de référence qu'on pourrait appeler les habiletés émergentes de l'apprenant. Selon Vygotsky (1962), cette dernière option constitue la clé du changement positif. Cet espace de changement ou cette zone

proximale de développement semble favoriser la meilleure perspective du changement pour ce qui est de l'actualisation des capacités du sujet. Enseigner ou médiatiser à partir des forces du sujet ne sert qu'à renforcer ce que celui-ci sait déjà faire. Par contre, une mobilisation des compétences émergentes avec apports d'aide pourrait constituer une meilleure voie d'apprentissage. Lorsqu'on parle de zone proximale de développement, on renvoie donc aux compétences émergentes de l'apprenant, aux performances réalisées avec médiation éducative, médiation qui s'estompera de façon graduelle à mesure que l'apprenant assume la tâche cible de façon autonome.

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

Les préférences individuelles et leur développement

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

La métacognition et son développement

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

Conclusion

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

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

Références bibliographiques

- ALLPORT, Gordon W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York : Holt.
- BINET, Alfred (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- BUSS, Arnold H. et PLOMIN, Robert (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- CHAPELLE, C. et GREEN, P. (1991). Field Independence/Dependence in Second-Language Acquisition Research. *Language Learning*, vol. 42, n° 1, p. 47-83.
- CHESS, Stella et THOMAS, Alexander (1986). *Temperament in Clinical Practice*. New York : The Guilford Press.

- COLE, Michael (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture and Psychology*, vol. 1, p. 25-54.
- COLE, Michael (1996). *Cultural Psychology (A Once and Future Discipline)*. Cambridge : Harvard University Press.
- COVINGTON, Martin (1992). *Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COVINGTON, Martin (1986). Instruction in Problem Solving and Planning, dans S.L. Freedman, E.K. Scholnick et R.P. Cocking (dir.), *Blueprints for Thinking: The Role of Planning in Cognitive Development* (p. 469-511). Cambridge : Cambridge University Press.
- DENHIÈRE, G. (1994). Apprentissages intentionnels à allure libre : étude comparative d'enfants normaux et débiles mentaux. *Enfance*, p. 149-174.
- DUNN, Rita, DUNN, Ken et PRICE, Gary E. (1979). Identifying Individual Learning Styles, dans *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, VA : NASSP.
- DWECK, Carol S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, vol. 41, p. 1040-1048.
- DWECK, Carol S. et BEMPECHAT, J. (1983). Children's Theories of Intelligence: Consequences for Learning, dans S.G. Paris, G.M. Olson, H.M. Stevenson (dir.), *Learning and Motivation in the Classroom* (p. 239-256). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- FLAVELL, Joseph H., FREDERICKS, A.G. et HOYT, J.D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, vol. 1, p. 324-340.
- FORTIN, Gilles et CHEVRIER, Jacques (1989). *Adaptation française du « Learning style questionnaire »*. Communication présentée à la conférence annuelle des Sociétés savantes.
- GARDNER, Howard (1983). *Frames of Mind (The Theory of Multiple Intelligences)*. New York : Basic Books.
- GOLDSMITH, H.H., BUSS, A.H., PLOMIN, R., ROTHBART, M.K., THOMAS, A., CHESS, S., HINDE, R.A. et MCCALL, R.B. (1987). Roundtable: What is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, vol. 58, p. 505-529.
- HONEY, Peter et MUMFORD, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Ardingly House.
- HUTEAU, Michel (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : Presses universitaires de France.
- HYMAN, R., Rosoff, B. (1984). Matching Learning and Teaching Styles : The Jug and What's in It. *Theory into Practice*, vol. 23, p. 35-43.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1995). *Beyond Modularity (A Developmental Perspective on Cognitive Science)*. Cambridge : The MIT Press.

- LAVE, Jean et WENGER, Ellen (1991). *Situated Learning (Legitimate Peripheral Participation)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MCCOMBS, Barbara L. (1987). *Issues in the Measurement by Standardized Tests of Primary Motivational Variables Related to Self-regulated Learning*. Communication présentée à la conférence de la AERA. Washington, DC.
- MCCOMBS, Barbara L. (1984). Process and skills underlying continuing intrinsic motivations to learn : Toward a definition of motivational skills training interventions. *Educational Psychologist*, vol. 19, p. 119-218.
- NEIMARK, E., SLOTNICK, N.S. et ULRICH, T. (1971). The Development of Memorization Strategies. *Developmental Psychology*, vol. 5, p. 427-432.
- NELSON, Katherine (1996). *Language in Cognitive Development (The Emergence of the Mediated Mind)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- NOËL, Bernadette (1997). *La métacognition*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- RESNICK, Lauren (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC : National Research Council, National Academy Press.
- RIDING, Richard et RAYNER, Stephen (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. Londres : David Fulton Publishers.
- ROTHBART, Mary K. (1981). Measurement of Temperament in Infancy. *Child Development*, vol. 52, p. 569-578.
- SCHMECK, Ronald R. (1982). Learning Styles of College Students, dans R. Dillon et R.R. Schmeck, *Individual Differences in Cognition*. New York : Academic Press.
- SPENSER, Janine et KARMILOFF-SMITH, Annette (1997). Are We Misconstruing Children or Scientists. *Human Development*, vol. 40, p. 51-54.
- THOMAS, Alexander et CHESS, Stella (1977). *Temperament and Development*. New York : Brunnel/Mazel.
- TITUS, Thomas G., BERGONDI, Thomas A. et SHRYODE, Marsha (1990). Adolescent Learning Styles. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 23, n° 3, p. 165-171.
- VARELA, Francesco J. (1989). *Connaître (les sciences cognitives tendances et perspectives)*. Paris : Seuil.
- VARELA, Francesco J., THOMPSON, Evan et ROSCH, Eleanor (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge, MA : MIT Press.
- VIYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- WITKIN, Herbert A. et GOODENOUGH, Donald R. (1977a). Field Dependence and Interpersonal Behavior. *Psychological Bulletin*, vol. 84, p. 661-689.
- WITKIN, Herbert A. et GOODENOUGH, Donald R. (1977b). *Field Dependence Revisited*. Princeton : Educational Testing Service.