

À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation?

Under which conditions can the notion of learning style become heuristic for the education field?

¿En qué circunstancias la noción de estilo de aprendizaje puede ser provechosa para la investigación en el campo de la educación?

Laurence Rieben

Volume 28, Number 1, Spring 2000

Le style d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1080462ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1080462ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, 28(1), 136–147. <https://doi.org/10.7202/1080462ar>

Article abstract

For a clearer understanding of this article, it is important to consider the context of this special issue and to grasp the structure. The theme of this issue is learning style. The first part consists of seven articles in which a French Canadian team reflects on the question of learning styles in relation to education. The second part includes three European articles offering critical commentary on the first seven. The objective of this article is to analyse and comment on the positions and contributions of the Canadian team with regards to learning style.

À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation?

Laurence RIEBEN

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Pour bien comprendre l'esprit du présent article, il importe de le situer dans le contexte de ce numéro spécial qui a pour thème le style d'apprentissage et d'en saisir la structure. La première partie du numéro est constituée de sept textes dans lesquels une équipe canadienne francophone poursuit une réflexion sur la problématique des styles d'apprentissage en lien avec l'éducation. La deuxième partie comprend trois textes européens qui commentent de manière critique les sept premiers textes. Le présent article a pour objectif d'analyser et de commenter les positions et les apports de l'équipe canadienne en regard du style d'apprentissage.

ABSTRACT

Under which conditions can the notion of learning style become heuristic for the education field?

Laurence RIEBEN
University of Geneva, Switzerland

For a clearer understanding of this article, it is important to consider the context of this special issue and to grasp the structure. The theme of this issue is learning style. The first part consists of seven articles in which a French Canadian team reflects on the question of learning styles in relation to education. The second part includes three European articles offering critical commentary on the first seven. The objective of this article is to analyse and comment on the positions and contributions of the Canadian team with regards to learning style.

RESUMEN

¿En qué circunstancias la noción de estilo de aprendizaje puede ser provechosa para la investigación en el campo de la educación?

Laurence RIEBEN
Universidad de Ginebra, Suiza

Para comprender cabalmente la intención del presente artículo, es importante situarlo en el contexto de este número especial cuyo tema es el estilo de aprendizaje y aprovecharnos para presentar su estructura. La primera parte del número reúne siete textos en los cuales un equipo francófono canadiense prosigue una reflexión sobre la problemática de los estilos de aprendizaje en educación. La segunda parte comprende tres textos europeos que realizan un comentario crítico de los primeros siete textos. El objetivo del presente artículo es analizar y comentar las posiciones y aportes del equipo canadiense sobre los estilos de aprendizaje.

L'école et les différences individuelles

Le passage du préceptorat à l'enseignement collectif a certainement de tout temps confronté les enseignants à l'amplitude des différences interindividuelles présentées par leurs élèves. À la fin du 17^e siècle, il était de pratique courante que des élèves dont l'âge pouvait varier de plus de dix ans soient regroupés dans une même

salle de classe, par exemple pour apprendre à lire. Lorsque l'école est devenue obligatoire, elle a pensé devoir et pouvoir réduire la variabilité des apprenants en les regroupant selon leur âge chronologique. Un pas de plus dans la reconnaissance des différences individuelles a été franchi au début de 20^e siècle par la création de l'enseignement spécialisé. Il s'agissait alors, pour que l'école s'adapte au mieux aux caractéristiques des élèves, de tenir compte de leur niveau mental et de leurs habiletés cognitives, en particulier lorsque celles-ci étaient jugées inférieures à la norme.

C'est ainsi que dans l'histoire de la pédagogie francophone les travaux de précurseurs tels que Binet et Claparède ont marqué cette étape importante. Il est en effet significatif de relever que Claparède, fondateur de l'Institut Rousseau (actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève), a publié, à quelques années d'intervalle, deux ouvrages respectivement intitulés *L'école sur mesure* (1920) et *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (1924). Dans le premier de ces ouvrages, il s'étonne du fait que l'on puisse considérer la longueur des pieds des enfants pour leur fournir des chaussures, alors que l'on ne se préoccupe pas de leur fonctionnement cognitif pour les scolariser.

Une telle préoccupation annonçait les très nombreux travaux des psychologues qui ont cherché - et qui cherchent encore - à établir et comprendre les liens entre les habiletés cognitives et la réussite scolaire. Un bilan schématique de ces travaux conduit à considérer que la prédiction de la réussite scolaire qui peut être faite à partir des nombreux et variés tests d'intelligence et d'aptitudes n'est qu'imparfaite. On peut en effet considérer qu'ils n'expliquent en moyenne qu'environ 20 % de la variance enregistrée au niveau des apprentissages scolaires.

Au-delà des différences d'aptitudes : les différences de styles

L'explication limitée qui peut être trouvée dans les aptitudes cognitives a conduit les psychologues à chercher d'autres dimensions psychologiques permettant de comprendre et de prédire la réussite scolaire. Les contributions présentées dans le présent numéro de la revue *Éducation et francophonie* se situent dans la lignée d'un mouvement né dans les années cinquante qui s'est intéressé à l'étude de dimensions se situant à l'interface entre cognition et personnalité. Beaucoup de chercheurs, auxquels s'associent les auteurs du présent numéro, ont insisté sur la complexité de cette problématique, mais aussi sur le manque de cohérence des travaux censés appartenir à ce champ de recherche.

Arrêtons-nous cependant d'abord sur ce qui fait consensus. La notion de style renvoie à la façon dont des individus différents pensent, apprennent, exécutent des tâches particulières. Elle concerne les préférences que manifestent les individus à recourir à un ou plusieurs types de processus plutôt qu'à d'autres pour résoudre des problèmes, et plus globalement pour agir sur l'environnement. Il s'agit donc d'une étude qualitative des différences individuelles. Elle se différencie de l'étude des aptitudes ou habiletés qui elle s'intéresse aux contenus, aux connaissances et aux

niveaux de performance. Il y a ainsi accord pour considérer que, si les habiletés concernent le « quoi » et le « combien », les styles concernent le « comment ». Comme l'exprime Sternberg (1997) : « *An ability refers to how well someone can do something. A style refers to how someone likes to do something* » (p. 8).

Notons que cette distinction est capitale pour comprendre l'orientation et les buts poursuivis dans les travaux sur les styles.

Cette clarification étant apportée, il n'en reste pas moins que l'interface entre la cognition et la personnalité reste un espace à géométrie variable. Il n'est donc guère étonnant de constater que des travaux très dissemblables font en principe partie de cet ensemble. Dès l'origine de cet intérêt pour les différences qualitatives du fonctionnement psychologique, un sous-ensemble de recherches est resté proche du domaine de la cognition et a donné lieu au développement de la notion de style cognitif (par exemple, les travaux de Witkin [Witkin et Goodenough, 1981] sur la dépendance/indépendance à l'égard du champ), tandis qu'un autre sous-ensemble s'est développé dans le champ de la personnalité (par exemple les travaux de Myers et Briggs [1962] reposant sur la typologie de Jung).

Par ailleurs, comme l'expliquent les auteurs du présent numéro (voir Chevrier *et al.* [2000a] et Chevrier *et al.* [2000b]), de la notion de style cognitif a dérivé celle de style d'apprentissage, sans que cette distinction s'avère d'un usage très clair. De fait, la notion de style cognitif, issue de travaux de laboratoire, a été considérée comme étant peu adaptée pour comprendre l'orientation des actions dans la vie quotidienne. On lui a préféré celle de style d'apprentissage pour rendre compte de différences intervenant dans les milieux de l'école et du travail. Les travaux regroupés sous cette nouvelle dénomination sont à leur tour très variés et diffèrent quant à l'accent qu'ils mettent sur la cognition, sur la personnalité ou encore sur des variables permettant de décrire l'environnement d'apprentissage préféré par les sujets.

Positions et apports de l'équipe canadienne francophone

L'équipe formée de Jacques Chevrier (Université du Québec à Hull), Gilles Fortin (Université Saint-Paul), Mariette Théberge et Raymond LeBlanc (Université d'Ottawa) poursuit une réflexion sur la problématique des styles d'apprentissage en lien avec l'éducation depuis plusieurs années. Les publications antérieures auxquelles ont été par ailleurs associés d'autres collaborateurs portent essentiellement sur des questions d'évaluation du style d'apprentissage (Chevrier et Charbonneau, 1991; Fortin, Chevrier et Amyot, 1997; Théberge, LeBlanc et Brabant, 1996).

Les sept premières contributions comprises dans le présent volume constituent un tout cohérent, bien documenté, et suscitent une bonne dose de réflexion. Elles peuvent être regroupées en trois sections. Il s'agit d'abord des deux premières contributions qui constituent des revues de questions du champ des styles cognitifs et des styles d'apprentissage en insistant sur les principales facettes de la problématique (par exemple la définition des styles, leur multidimensionnalité, neutralité, stabilité, origine, etc.) et sur l'évolution des travaux depuis les années cinquante. Viennent

ensuite quatre contributions qui illustrent, chacune à leur manière, la façon dont la notion de style peut être utilisée en éducation en se référant aux pratiques des auteurs dans leur enseignement ou en recourant à des illustrations. Ces quatre chapitres ont aussi pour particularité d'ouvrir le champ conceptuel, parfois très largement, à d'autres domaines qui sont mis en relation avec celui des styles d'apprentissage. Enfin, la dernière contribution présente la mise au point d'un instrument d'évaluation des styles d'apprentissage.

Avant d'entrer de façon plus détaillée dans l'analyse des présentes contributions, il nous semble indispensable de les situer globalement dans cet ensemble hétérogène que constituent les travaux sur les styles d'apprentissage. Bien que les auteurs ne soient, selon nous, pas suffisamment explicites sur leurs options théoriques, il apparaît que c'est le modèle de Kolb (1984) qui occupe une place centrale dans leurs travaux. Il est en effet cité, voire exposé avec une certaine redondance mais aussi une certaine superficialité, dans la plupart des chapitres. Par ailleurs, l'instrument d'évaluation de Honey et Mumford (1986) que les auteurs ont choisi d'adapter en français est également issu des travaux de Kolb. Il est peut-être utile de rappeler que Kolb n'est pas à l'origine, à proprement parler, d'un véritable modèle d'apprentissage. En fait, dans son ouvrage de 1984, il se contente de s'appuyer essentiellement sur les conceptions de Dewey, mais aussi de Lewin et de Piaget, pour promouvoir l'apprentissage basé sur l'expérience et étayer un instrument d'évaluation des styles d'apprentissage.

Pour entrer maintenant dans l'analyse des sept premières contributions, nous commencerons par trois commentaires généraux qui s'adressent à l'ensemble des contributions avant de soulever quelques points qui concernent plus spécifiquement certaines d'entre elles.

D'abord, nous regrettons l'absence quasi totale de supports empiriques venant soutenir la multitude des présupposés théoriques qui sont soumis au lecteur. Ce qui frappe, c'est l'accumulation de concepts. Il y a en effet, dans ce champ, un déséquilibre frappant entre, d'une part, des concepts pléthoriques et, d'autre part, des validations empiriques qui restent proportionnellement rarissimes. Cet état de déséquilibre n'est certes pas imputable aux auteurs de ce volume, il reflète malheureusement l'état des travaux dans ce domaine. Cependant, les auteurs contribuent à le renforcer dans la mesure où, tout en apportant peu de contributions empiriques, ils élargissent les cadres théoriques dans le but de susciter une réflexion sur les liens qui pourraient être tissés entre les styles d'apprentissage et d'autres dimensions psychologiques.

Ensuite, nous relevons, dans le domaine étudié, un usage abusif des termes de modèles et de théories auquel les auteurs de ce volume n'échappent pas. Ces prétendues théories se résument souvent à des tentatives d'instrumentation, et plus particulièrement d'élaboration de questionnaires dont on peut déplorer le manque d'ancrage dans une théorie de l'apprentissage. En paraphrasant Binet, on peut considérer que certaines approches ne font que dire « les styles d'apprentissage, c'est ce que mesurent nos questionnaires ».

Enfin, nous sommes surpris par l'usage dominant du terme style d'apprentissage au singulier (en particulier dans les titres du volume et des contributions).

Nous voyons là une certaine contradiction entre la complexité du domaine abordé (par exemple : pluridimensionnalité, limite des représentations bipolaires, variation inter-tâches, etc.) à laquelle les auteurs rendent parfaitement justice et le risque qu'ils prennent, en utilisant la notion de style au singulier, d'accréditer une vision réductionniste qui consiste à penser que l'on peut déterminer le et l'unique style d'apprentissage de chaque apprenant.

Ces remarques générales étant faites, passons maintenant à quelques commentaires inspirés par des points soulevés dans l'une ou l'autre des contributions. Une première remarque concerne l'usage de la notion de stratégie pour définir le style. Voir par exemple la définition suivante de Entwistle, citée dans la première contribution : « Le style d'apprentissage correspond à la tendance générale à adopter une stratégie particulière » (Entwistle, 1981, p. 93; traduction libre).

Selon nous, il serait préférable de ne pas considérer les notions de style et de stratégie, quoique proches l'une de l'autre, comme étant synonymes. Le terme de stratégie nous semble d'un usage plus large et sert le plus souvent à décrire des conduites hiérarchisées quant à leur efficacité pour résoudre un problème (on parle de bonnes ou de mauvaises stratégies); il va ainsi à l'encontre de la neutralité recherchée dans la notion de style. De plus, il est en général admis qu'une stratégie reflète davantage un choix plus ou moins contrôlé parmi un ensemble de possibilités plutôt qu'une préférence spontanée qui devrait correspondre au style (Messick, 1985). Riding et Rayner (1998) introduisent également une distinction entre styles et stratégies : « *strategies can be learned and modified while style is a relatively fixed core characteristic of an individuel* » (p. 79).

Un deuxième commentaire nous est inspiré par la contribution 3 qui traite globalement des liens entre styles et perspective constructiviste de l'apprentissage. Ce faisant, les auteurs se posent une question que nous jugeons centrale : celle de savoir comment nous apprenons dans des situations différentes. En comparant deux apprenants (A et B) dans deux tâches (apprentissage d'un logiciel et apprentissage de la réalisation d'un travail en équipe) le problème de la variabilité inter-situations est bien posé. Il ne s'agit bien sûr que d'une illustration (on ne saurait parler ici de recherche) qui met l'accent sur l'importance du problème et qui devrait inciter les chercheurs à multiplier les travaux centrés sur des comparaisons inter-tâches. Cette contribution, qui présente par ailleurs une modélisation du processus d'apprentissage un peu risquée puisqu'elle ne porte que sur deux cas, a cependant le mérite d'attirer l'attention sur le problème de la variabilité des styles à travers les tâches.

Un troisième commentaire concerne également un problème important qui est celui des liens entre styles d'apprentissage et perspective développementale (question principalement abordée dans la contribution 4). Force est de constater que les travaux à disposition sur les styles portent principalement sur des adultes ou des adolescents. Les méthodes de collecte de données utilisées étant principalement des questionnaires qui supposent un certain niveau de capacités introspectives et métacognitives, il n'est pas étonnant que nous ne sachions que peu de choses sur le développement des styles d'apprentissage dans l'enfance et, en particulier, sur les liens entre styles et phases du développement.

Dans la contribution 4, l'option est prise d'utiliser le modèle de redescription représentationnelle (RR Model) de Karmiloff-Smith (1995) comme « canevas des phases de la construction du style d'apprentissage » (contribution 4). Sans vouloir juger à long terme de la valeur heuristique de ce rapprochement, nous voulons insister, dans son état actuel, sur sa précarité. D'abord, le modèle de Karmiloff-Smith est un modèle général de développement qui en tant que tel ne cherche pas à expliquer les différences individuelles. À supposer qu'il en ait le potentiel, cela impliquerait de préciser comment un tel modèle peut intégrer l'étude des différences individuelles – réflexion que les auteurs n'esquissent même pas – et de prévoir un système de validation empirique (voir par exemple Lautrey, de Ribaupierre et Rieben, 1990, pour une problématique similaire d'intégration des différences individuelles dans la théorie du développement de Piaget). Par ailleurs, à l'instar de beaucoup de théories du développement, le modèle de Karmiloff-Smith décrit des phases, et, dans ce cas particulier, des phases à travers lesquelles les représentations deviennent de plus en plus flexibles et manipulables. Ces phases s'appuient l'une sur l'autre dans un ordre déterminé; en d'autres termes, elles décrivent des conduites hiérarchisées. N'y a-t-il pas un malentendu à vouloir fonder une théorie des styles d'apprentissage, qui par définition ne peuvent pas être ordonnés, sur un modèle qui suppose une hiérarchie des niveaux de représentation? Enfin, lorsque les auteurs passent, sans transition, du *RR Model* de Karmiloff-Smith à l'apport du questionnaire de Honey et Mumford (1986), ils plongent le lecteur dans une grande perplexité. Comment reconstruire de façon cohérente les maillons d'une chaîne de réflexions théoriques qui devrait conduire de la description des progrès de la représentation chez le jeune enfant en général aux quatre variables différentielles (actif, réfléchi, théoricien, pragmatique) supposées rendre compte de styles d'apprentissage chez l'adolescent et l'adulte? Notons en passant qu'un même problème de saut épistémique se pose dans la contribution 5, qui tente d'établir des liens entre l'analyse transactionnelle et les styles d'apprentissage.

Nous voulons, pour terminer cette série de commentaires, en venir à la question de l'utilisation des travaux sur les styles dans le contexte de la formation des enseignants (abordée par la contribution 6). Nous partageons le point de vue des auteurs lorsqu'ils disent que « la prise de conscience de ce que sont l'apprentissage et l'enseignement constitue toujours un double défi à relever dans le contexte de la formation » (contribution 6 – Introduction), de même lorsqu'ils relèvent la nécessité d'attirer l'attention des futurs enseignants sur les différences individuelles. Notons que les auteurs parlent à ce propos d'individualisation de l'enseignement. En ce qui nous concerne, nous préférons parler de différenciation de l'enseignement. Cette distinction est fondée à la fois pratiquement et théoriquement. Sur le plan pratique, il s'agit de reconnaître qu'il y a des échelons intermédiaires entre la leçon collective – la même pour tous – et l'attention portée à un(e) seul(e) élève. En effet, d'autres situations pédagogiques qui ont démontré leur intérêt sont fondées sur la constitution de groupes de travail à l'intérieur de la classe, dont certains sont constitués sur la base de différences de niveau ou de fonctionnement dans un domaine particulier d'apprentissage. Sur le plan théorique, cela revient à reconnaître un niveau d'étude

du fonctionnement psychologique intermédiaire entre l'universel (lois psychologiques générales) et l'individuel (analyse clinique d'individus singuliers). Ce niveau intermédiaire constitue la psychologie différentielle qui vise à relativiser les lois générales en montrant jusqu'à quel point des groupes pouvant différer *a priori* (sexe, niveau socio-économique, type de scolarité, etc.) ou *a posteriori* (niveau intellectuel, niveau de langage, etc.) s'écartent des lois générales. Nous pensons que c'est à ce niveau que les apports de la psychologie devraient se montrer les plus heuristiques pour l'éducation, et c'est en principe à ce niveau de description que devraient se situer les travaux sur les styles.

Ils nous paraît donc tout à fait approprié de sensibiliser de futurs enseignants à la notion de style, au même titre qu'à d'autres variables différentielles. Dans la contribution 6, une démarche est proposée pour ce faire qui comporte quatre phases (pour le détail, voir la section de la contribution 6) :

1. Une prise de conscience de son propre style d'apprentissage (par exemple en répondant au questionnaire de Honey et Mumford) qui est suivie par l'exécution en groupes homogènes ou hétérogènes – constitués à l'insu des apprenants par les formateurs – d'une tâche enregistrée en vidéo;
2. Une discussion de ces observations;
3. Une conceptualisation des styles d'apprentissage (modèle de Kolb) et autres caractéristiques des styles;
4. Une mise en application dans une situation d'apprentissage planifiée par l'étudiant.

Les auteurs insistent sur un certain nombre de limites de cette démarche que nous partageons, mais il nous semble qu'ils en omettent une qui nous paraît majeure. Pour qu'une mise en application soit possible, et ne se fonde pas sur de simples spéculations, il faudrait pouvoir s'appuyer sur des données de recherches montrant comment des apprenants qui présentent des styles d'apprentissage différents se comportent dans des tâches scolaires, comment la prise de conscience de leurs styles pourrait les amener à une meilleure efficacité des apprentissages et enfin comment les enseignants pourraient être susceptibles d'intervenir sur les styles d'apprentissage. Ce pan de recherche faisant grandement défaut dans la littérature, il limite selon nous de façon drastique l'apport de ces travaux à la pratique pédagogique. Dans la mesure où des lacunes similaires se présentent pour d'autres variables différentielles, cela explique pourquoi la différenciation de l'enseignement est encore en grande partie un vœu pieux (Rieben, Barbey et Foglia, 1985).

Une autre orientation théorique : le modèle de la vicariance

Sans vouloir minimiser l'apport des travaux sur les styles d'apprentissage et de ceux de Kolb (1984) en particulier, nous voulons brièvement faire référence à une autre perspective théorique pour l'étude des différences individuelles qualitatives qui a inspiré, depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de recherches

européennes francophones. Il s'agit de la théorie de la vicariance proposée par Reuchlin (1978). Cette théorie suppose que : « chaque individu disposerait de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. Mais certains de ces processus seraient, chez un individu donné, plus facilement évocables que d'autres... » (Reuchlin, 1978, p. 134).

Selon Reuchlin, la hiérarchie d'évocabilité des différents processus ne différerait pas seulement d'un individu à l'autre, mais aussi d'une tâche à l'autre, tous les processus n'étant pas également efficaces dans une situation donnée. Ce modèle a ainsi servi de cadre de référence théorique pour l'étude de la variabilité inter- et intra-individuelle des conduites dans différents domaines. Sa valeur heuristique a été démontrée dans les domaines de la perception spatiale (Ohlman, 1995), du développement cognitif (Lautrey, 1990; Rieben, de Ribaupierre et Lautrey, 1990), de la mémoire (de Ribaupierre, 1995), de la catégorisation (Pacteau, 1995) et du langage écrit (Espéret, 1995; Rieben, 1995). Il faut cependant reconnaître que les travaux qui viennent d'être cités sont issus du laboratoire et que des recherches qui testeraient ce modèle dans des situations scolaires restent encore totalement à imaginer.

Mieux comprendre l'élève en situation d'apprentissage : le nécessaire et l'idéal

Pour conclure ce commentaire critique, nous voulons insister sur deux points. D'abord, quels que soient l'intérêt et la qualité des recherches fondamentales, la transposition de leurs résultats dans un terrain d'apprentissage/enseignement ne va pas de soi. Dans le cas des styles d'apprentissage, comme certaines des remarques qui précèdent permettent de l'anticiper, la possibilité de transposition est, selon nous, particulièrement précaire. Ce qui est significatif pour ce domaine, c'est un état paradoxal. D'un côté, de la part des enseignants une demande insistante de faits – parfois malheureusement aussi de recettes – sur lesquels ils pourraient fonder la façon de différencier leur enseignement. Preuve en est le succès, voire l'effet de mode, que peuvent attirer des théories qui manquent cruellement de fondements empiriques (voir, par exemple, l'engouement passager à propos de la gestion mentale en France et en Suisse romande). De l'autre côté, on observe de la part des chercheurs un intérêt jusque-là limité pour ce type de problématique, comme le constate Sternberg (1997) : « *Styles have received much less attention than they deserve, given their importance to people's functioning* » (p. 134).

Ce qui ajoute encore, selon nous à cette situation paradoxale, c'est le fait que le niveau d'approfondissement de la recherche dans ce domaine laisse globalement à désirer, et comme nous l'avons déjà mentionné, que les travaux se limitent trop souvent à la construction de questionnaires.

Il y a donc une nécessité de développer le champ de recherche des styles d'apprentissage et plus globalement celui des différences individuelles qualitatives. Nous avons besoin à la fois de véritables théories et des validations empiriques qui les soutiennent. La théorie du *Mental Self-government* de Sternberg (1997) constitue

un pas dans ce sens. Cependant, nous avons besoin de plus si nous voulons faire progresser la différenciation de l'enseignement et répondre à la demande des enseignants. Dans le futur, les chercheurs devront tenter de comprendre comment les styles cognitifs et d'apprentissage influencent la résolution de problèmes dans des situations qui sont non seulement proches de celles du terrain de l'école, mais aussi véritablement de celles du terrain. La recherche en situation n'a pas toujours la cote auprès des cercles expérimentalistes stricts; nous pensons néanmoins qu'elle constitue une étape indispensable dans un parcours qui va du laboratoire à l'école. C'est parce que nous avons cru percevoir dans les écrits présentés dans ce volume une certaine tendance à l'applicationnisme (qui se manifeste par l'usage fréquent d'expressions comme « la mise en application du style » ou « la possibilité d'utilisation du style ») que nous insistons sur la nécessité de développer des recherches en situation scolaire. Si nous ne voulons pas que pratique réflexive se confonde avec pratique spéculative, alors la réflexion que formateurs et futurs enseignants peuvent conduire ensemble doit pouvoir s'appuyer sur des faits obtenus dans des situations aussi similaires que possible à celles que les futurs enseignants rencontreront dans leur classe.

L'idéal, puisqu'il est toujours permis de rêver, serait de voir se généraliser la participation des enseignants eux-mêmes à ces recherches en situation de classe. Ils sont en effet les meilleurs garants de la validité des situations d'apprentissage qui sont retenues comme objet de recherche et de la pertinence des analyses produites pour le terrain. Nous avons pu mettre en place une telle approche interdisciplinaire psychologues/enseignants dans des recherches que nous conduisons depuis plus de dix ans sur les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture dont nous ne pouvons que constater la richesse (Saada-Robert, 1996). Cet idéal sera d'autant moins utopique que l'on insistera, dans la formation de base des enseignants, non seulement sur une pratique réflexive fondée sur les résultats de recherche obtenus par d'autres, mais aussi sur ceux de recherches entreprises par les futurs enseignants eux-mêmes durant leurs études. Il s'agit en fait, à travers la collaboration avec les enseignants, d'enrichir le mouvement qui va du laboratoire vers la classe par le mouvement inverse qui va de la classe au laboratoire. C'est, selon nous, cette double dynamique qui donnera les meilleures chances de développement aux travaux sur les styles en particulier et à la psychologie de l'éducation en général.

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, THÉBERGE, Mariette, LEBLANC, Raymond (2000b). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1, Québec : ACELF.
- CHEVRIER, Jacques et CHARBONNEAU, Benoît (1991). *Apprentissage expérientiel : manuel pour les juges*. Document inédit, Université du Québec.
- CLAPARÈDE, Édouard (1924). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris : Flammarion.
- CLAPARÈDE, Édouard (1920). *L'école sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ENTWISTLE, Noel J. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. New York : Wiley.
- ESPERET, Éric (1995). Variations dans l'acquisition et le fonctionnement de la production écrite, dans Jacques Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (p. 257-275). Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- HONEY, Peter et MUMFORD, Alan (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire : Peter Honey Publ.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1995). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- KOLB, David. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- LAUTREY, Jacques, DE RIBAUPIERRE, Anik et RIEBEN, Laurence (1990). L'intégration des aspects génétiques et différentiels du développement cognitif, dans Maurice Reuchlin, François Longeot, Christian Marendaz et Théophile Ohlman (dir.), *Connaître différemment* (p. 181-208). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- MESSICK, Samuel (1985). Style in the Interplay of Structure and Process, dans N. Entwistle (dir.), *New Directions in Educational Psychology – 1. Learning and Teaching* (p. 83-98). Lewes : The Falmer Press.
- MYERS, I. et BRIGGS, K. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton : Educational Testing Services.
- OHLMAN, Théophile (1995). Processus vicariants et théorie neutraliste de l'évolution : une nécessaire convergence, dans Jacques Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (p. 77-105). Paris : Presses universitaires de France.
- PACTEAU, Chantal (1995). Catégorisation : des processus holistiques aux processus analytiques, dans Jacques Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (p. 131-157). Paris : Presses universitaires de France.
- REUCHLIN, Maurice (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie*, vol. 2, p. 133-145.

- DE RIBAUPIERRE, Anik (1995). Variabilité inter- et intra-individuelle dans le fonctionnement de la mémoire de travail analytique, dans Jacques Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (p. 159-189). Paris : Presses universitaires de France.
- RIDING, Richard et RAYNER, Stephen (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies – Understanding Style Difference in Learning and Behaviour*. Londres : David Fulton Publishers.
- RIEBEN, Laurence (1995). Différences individuelles dans la reconnaissance des mots écrits chez l'enfant, dans Jacques Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (p. 193-221). Paris : Presses universitaires de France.
- RIEBEN, Laurence, BARBEY Catherine et FOGLIA, Danielle (1985). Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite. *Éducation et recherche*, vol. 7, n° 3, p. 29-50 (Erratum, 1986, vol. 8, n° 2, p. 136).
- RIEBEN, Laurence, DE RIBAUPIERRE, Anik et LAUTREY, Jacques (1990). Structural Invariants and Individual Modes of Processing: On the Necessity of a Minimally Structuralist Approach for Educational Sciences. *Archives de psychologie*, vol. 58, p. 29-53.
- SAADA-ROBERT, Madelon (1996). Praticiens et chercheurs : vers de nouvelles marques, dans Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin (dir.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* (p. 159-183). Lausanne : LEP.
- STERNBERG, Robert J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 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.
- WITKIN, Herman A. et GOODENOUGH, Donald R. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independance*. New York : International Universities Press.