



HAL
open science

Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et les grandes écoles

Jean Frayssinhes, Michel Galaup

► **To cite this version:**

Jean Frayssinhes, Michel Galaup. Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et les grandes écoles. Presences. Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales, 2021, 15, pp.25-50. hal-03389784

HAL Id: hal-03389784

<https://hal.science/hal-03389784>

Submitted on 21 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

STYLES ET STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITES ET LES GRANDES ECOLES

Jean Frayssinhes

Professeur de Sciences Commerciales, Economie, Sciences de Gestion. UMR EFTS, Université de Toulouse Jean-Jaurès, France. jean.frayssinhes@univ-tlse2.fr

Michel Galaup

MCF HDR Institut National Universitaire Champollion, Albi, France.
UMR EFTS, Université de Toulouse Jean-Jaurès, France. michel.galaup@univ-jfc.fr

RESUME

Enseigner est d'abord un acte intentionnel, qui suppose une intention didactique préalable, puis un acte de communication, dans lequel l'enseignant exprime un message. Cette intentionnalité est fondamentale, car elle rend indispensables la définition des objectifs et l'adoption de stratégies adéquates, nous situant d'emblée dans une perspective taxonomique (Peraya, 1989). L'acte de communication, lui aussi fondamental, fera varier la portée du message selon les formes utilisées : verbale, non-verbale, numérique.

Depuis Lewin, Lippit et White (1939), nous savons que le style se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre (Therer, 1984). La pratique nous démontre au fil des années que pour être un enseignant « efficace », il est nécessaire d'être adaptable et flexible dans la variété de nos activités d'enseignement, afin de répondre aux besoins différenciés des apprenants.

Si l'on considère que connaître son style d'apprentissage dominant peut être un élément favorable à la prise de conscience de soi pour les apprenants, il est envisageable de considérer que connaître son style d'enseignement, puisse aider les enseignants à mieux se définir et se connaître. Cette notion de style fait débat depuis plusieurs décennies dans la littérature scientifique, et différents partis-pris s'expriment, souhaitant pour certains exprimer un doute, pour d'autres une certitude. Ce n'est pas notre approche. Nous allons réaliser une analyse pragmatique pour en différencier les différents éléments constitués. Nous proposons de définir le style d'enseignement comme une série d'opérations à travers lesquelles l'enseignant sélectionne et gère en classe les tâches, les matériaux, les activités des élèves ; et une stratégie d'enseignement, comme un ensemble de méthodes et de moyens spécifiques d'enseignement, utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage d'un cours dans une discipline donnée, et à un niveau intellectuel correspondant à des apprenants identifiés. Pour analyser les résultats de cette étude empirique, nous avons utilisé l'outil d'auto-évaluation : *Staffordshire Evaluation of Teaching Styles* (SETS) créé par l'Université Staffordshire au Royaume-Uni, qui satisfait ces attendus.

Mots clés : styles d'enseignement ; stratégies d'enseignement, universités ; grandes écoles.

ABSTRACT

Like any form of education, teaching is first of all an intentional act, which presupposes a prior didactic intention, and then an act of communication, in which the teacher expresses a message. This notion of intentionality is fundamental, since it makes it essential to define objectives and adopt appropriate strategies: it places us from the outset in a taxonomic perspective (Peraya, 1989). The act of communication, which is also fundamental, will vary the scope of the message according to the forms used: verbal, non-verbal, digital.

Since Lewin, Lippit and White (1939), we have known that style refers to the personal way of relating to students, of managing a class or learning group, without prejudging the methods or techniques used (Therer, 1984). Practice has shown us over the years that to be an "effective" teacher, it is necessary to be adaptable and flexible in the variety of our teaching activities, in order to meet the differentiated needs of learners.

If we consider that knowing one's dominant learning style can be a favourable element for self-awareness for learners, it is conceivable that knowing one's teaching style can help teachers to better define and know themselves. This notion of style has been debated for several decades in scientific literacy, and different views have been expressed, some wishing to express doubt, others certainty. This is not our approach. We are going to carry out a pragmatic analysis to differentiate between the different elements that make it up. We propose to define teaching style as a series of operations through which the teacher selects and manages in the classroom the tasks, materials and activities of the students; and a teaching strategy, as a set of specific teaching methods and means, used to achieve the learning objectives of a course in a given subject area, and at an intellectual level corresponding to identified learners. To analyse the results of this empirical study, we used the self-assessment tool: *Staffordshire Evaluation of Teaching Styles* (SETS) created by Staffordshire University in the United Kingdom, which meets these expectations.

Keywords: teaching styles; teaching strategies, universities; graduate schools.

INTRODUCTION

Après avoir investigué pendant quinze ans les styles et stratégies d'apprentissage des adultes (≥ 21 ans), en présentiel, puis sur les réseaux numériques, nous avons décidé de nous intéresser aux styles et stratégies d'enseignement, à l'université et dans les grandes écoles¹, en menant une étude comparative internationale. Notre programme de recherche vise à étudier le processus enseignement-apprentissage et à mettre sur le devant de la scène les styles et stratégies dans l'enseignement supérieur dans l'optique de concevoir au mieux des environnements numériques pour l'apprentissage (Galaup, 2020). Nous commencerons par contextualiser la notion des styles et stratégies d'apprentissage, et nous expliciterons les styles et stratégies

¹ Nous-même avons vécu cette double expérience

d'enseignement. Après une revue de littérature décrivant les différents styles, nous aborderons ensuite la méthodologie retenue, et analyserons les résultats obtenus. Après une discussion, nous conclurons.

Dans nos travaux, nous reprenons la définition de Jean Therer (1984) : « *le style d'apprentissage, c'est le mode personnel de saisie et de traitement de l'information, c'est donc la manière préférentielle d'un individu pour aborder et résoudre un problème* » (Frayssinhes, 2012 p.167). La notion de style s'inscrit dans la psychologie différentielle, en s'appuyant et distinguant :

1/ les domaines cognitifs qui permettent l'acquisition des connaissances (mémorisation : court, moyen, long terme), ainsi que les processus mentaux (conscience, perception, raisonnement, jugement).

2/ les domaines conatifs qui renvoient à l'action : l'orientation, la régulation et le contrôle des conduites, c'est à dire aux choix souscrit par chaque individu, qui le conduisent à utiliser sa « mécanique cognitive », à l'orienter, à la contrôler pour finalement se satisfaire *in fine*, des résultats que son système cognitif a permis d'obtenir. L'apprenant cherche, relie, vérifie, critique des données issues de sa recherche, et doit ancrer en permanence les données recueillies dans son projet initial. Cette singularité s'explique par la multiplicité des expériences vécues par les adultes : avant d'être cognitif, basé sur la connaissance, le mode d'apprentissage de l'adulte est conatif, relevant de l'expérience, et plus le niveau culturel de l'apprenant est faible, plus ses appuis sont d'ordres conatifs, car c'est alors la seule référence dont il dispose pour se forger un avis, une opinion. En formation, on doit s'appuyer sur le conatif de l'apprenant adulte pour ensuite atteindre et développer le cognitif. (*Ibid.*). Les apprenants adultes ne sont pas en manque de connaissance ; ils produisent du sens en fonction de l'état et du niveau de leur expérience. L'enseignant le comprendra d'autant mieux qu'il aura lui-même procédé à son auto-analyse, en interrogeant son épistémologie pratique par l'étude métacognitive de son comportement en classe, et plus généralement de ses pratiques professionnelles.

CONTEXTE

La théorie qui sous-tend l'enseignement didactique remonte sans doute aux années 1800-1900, lorsque des philosophes, tels que Francis Bacon et John Locke, ont postulé que tout apprentissage s'acquiert par l'expérience que l'on peut tester, et tester à nouveau, à l'aide de méthodes empiriques. Selon Herbart (dans Hergenahn, 2009), les enseignants devraient identifier ce que les apprenants savent déjà, et ensuite expliciter les raisons pour lesquelles il est important d'apprendre davantage, en faisant le lien entre le nouveau matériel didactique et les connaissances de l'apprenant déjà acquises. L'accent est mis sur la découverte en tant que construction systématique, délivrée par une approche didactique utilisant la méthode des cours magistraux, pour enseigner aux apprenants "quoi penser", pas nécessairement "comment penser", à l'aide d'un référentiel de connaissances semblable à un dictionnaire (Fry et al., 2003). Cependant, c'est étroitement lié à l'une des façons dont les humains acquièrent des

Frayssinhes J., Galaup M., Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et...

connaissances en dehors de l'enseignement, par le biais de connaissances *a posteriori* ou expérientielles décrites par Fieser (2008), et peuvent donc facilement être adoptés par les enseignants, à l'aide d'une approche "montrer et raconter" ou "parler et écrire", selon la préférence de l'enseignant. La prédilection en matière d'enseignement sera probablement fondée sur les expériences vécues antérieurement, qui ont eu des répercussions à la fois sur l'enseignant et sur l'élève (Bandura, 1977, 1989 ; Olsen et al. 1996).

Barell (1998) a indiqué qu'il y avait une tendance vers une plus grande autodétermination dans l'apprentissage mais que la nécessité de stimuler la curiosité de l'apprenant pour lui permettre d'adopter une approche plus autogérée a été soulignée, surtout chez les étudiants de première année. (Jackson, 2018)

Les recommandations données aux enseignants novices concernant l'enseignement efficace du type "comment le faire", tendent à être fondées sur l'évidence (" bien se préparer "), l'opinion personnelle ("c'est comme ça que je fais") et la foi ("crois-moi, je suis un enseignant expert") plutôt que sur la recherche de thèmes communs aux comportements des enseignants et des élèves, sans prendre en compte l'évaluation des connaissances ou les progrès des élèves (Jackson, 2018). Cela s'explique en partie par le fait qu'il est très difficile d'être certain de ce qui influence réellement l'apprentissage des élèves. En dépit d'une abondante littérature, tant d'opinion que de preuves, sur les styles cognitifs, la psychologie de l'apprentissage et la manière dont l'information est traitée et activée dans les situations d'apprentissage, il reste un acte de foi nécessaire pour s'assurer de la mesure dans laquelle les enseignants peuvent influencer positivement ce parcours éducatif (*Ibid*). Le revers de la médaille bien connu des apprenants, est qu'un "mauvais" enseignement peut être un obstacle à un apprentissage réussi, car il est facile de démotiver les apprenants et réduire leur confiance en eux-mêmes en tant qu'apprenants. Il est facile de voir comment on peut aggraver les choses au lieu de les améliorer lors d'une rétroaction maladroite, en n'attirant leur attention que sur leurs faiblesses.

STYLES ET STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

L'enseignement est triadique : « On enseigne quelque chose à quelqu'un » (Reboul, 1981). Pour qu'un apprenant adulte apprenne avec succès, il est nécessaire que l'enseignant ne se limite pas à exposer les matières enseignées, mais qu'il déploie des stratégies qui stimulent et facilitent l'apprentissage. La mise en œuvre de méthodes et de techniques est de fait, une des missions de l'enseignant. Nous avons lancé une étude internationale en trois langues (Français, Anglais, Espagnol), avec l'objectif de découvrir quels sont les styles et les stratégies que les enseignants utilisent à l'université et dans les « grandes écoles ». Mais qu'est-ce que le style d'enseignement ? Foulquié (1971) définit le « style » comme une façon particulière de s'exprimer par écrit et l'applique par analogie à l'action en général. Si le terme enseignement, au sens usuel, est l'action d'apprendre quelque chose à quelqu'un, le style d'enseignement pourrait être défini comme la manière particulière d'agir d'un maître lorsqu'il enseigne. Cette formulation se rapproche de la définition plus opérationnelle issue du courant éducatif américain et formulée ainsi dans le *Dictionary of Education* (Carter, 1973): « *Le style est la manière caractéristique selon laquelle un enseignant mène ses interactions avec ses élèves* ».

C'est donc la manière particulière d'organiser les relations enseignant/enseigné dans une situation d'apprentissage. C'est de ce point de vue qu'est envisagé ici le style d'enseignement. Nous proposons de définir le style d'enseignement comme une série d'opérations à travers lesquelles l'enseignant sélectionne et gère en classe les tâches, les matériaux, et les activités des élèves.

Qu'appelle-t-on stratégie d'enseignement ? Une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement, selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. Il n'existe pas de stratégie parfaite pour chacune des situations potentielles, seulement des décisions plus ou moins adaptées aux contextes, aux élèves et aux objectifs visés. Sans préjuger des méthodes ou des techniques (stratégies) mises en œuvre par l'enseignant, nous proposons la définition suggérée par Jean Therer de l'université de Liège : *La stratégie d'enseignement, est l'ensemble des comportements didactiques coordonnés (ex. : exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes.* » (1984, p.2). C'est de ce point de vue que nous envisageons ici la stratégie d'enseignement. Nous définissons la stratégie d'enseignement, comme un ensemble de méthodes et de moyens spécifiques d'enseignement, utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage d'un cours dans une discipline donnée, et à un niveau intellectuel correspondant à des apprenants identifiés.

REVUE DE LITTÉRATURE

Le style d'enseignement peut être défini comme comprenant les rôles que joue un enseignant dans la classe (Grasha, 1997). Notre style d'enseignement de référence ou de prédilection, pourrait être fondé sur la façon dont on nous a enseigné, mais aussi nos capacités et nos croyances de ce qui constitue un bon enseignement. Certains croient que les classes doivent être centrées sur l'enseignant, considéré comme étant l'expert et donc détenteur de l'autorité en matière de présentation de l'information. D'autres adoptent une approche centrée sur l'apprenant, considérant leur rôle comme celui d'un facilitateur/médiateur de l'apprentissage des élèves comme dans le processus de FOAD.

L'analyse de l'enseignement a permis d'identifier depuis une trentaine d'années, les principales variables qui régissent les situations d'apprentissage. Dans ce contexte, les styles d'enseignement peuvent être théoriquement aussi variés, que les combinaisons possibles de ces variables. Il existe une vaste littérature portant sur les styles d'enseignement et le premier travail du chercheur est d'établir une sélection des différents outils disponibles.

Nous ne prétendons à aucune exhaustivité dans ce qui suit. Le style d'enseignement peut être défini comme " *les comportements personnels de l'enseignant et les médias utilisés pour transmettre ou recevoir des données à l'apprenant* " (Kaplan et Kies, 1995, p. 29). La recherche a révélé que des domaines comme les croyances, les antécédents culturels, les expériences d'enseignement (Heimlich, 1990), la nature de la matière (Evans, 2004 ; Lawrence, 1997), les initiatives gouvernementales en matière de curriculum (Hargreaves, 2003; Richards, 1998) et la satisfaction professionnelle (Opdenakker et Van Damme, 2006) influencent les styles

d'enseignement. Les chercheurs pré-cités ont tenté de concevoir des inventaires pour évaluer les styles d'enseignement, mais jusqu'à présent " *on sait peu de choses sur l'utilisation et la perception qu'ont les enseignants des divers styles d'enseignement* " (Kulinna et Cothran, 2003, p. 1). Les chercheurs qui ont étudié les styles d'enseignement ont travaillé individuellement et ainsi, un certain nombre de dimensions ont été élaborées pour mesurer les styles d'enseignement dans différents domaines : (Robinson, 1979); proactif et réactif (Lenz, 1982); centré sur l'enseignant et l'apprenant (Opdenakker et Van Damme, 2006); guidé, exposé et enquête (May Oi et Stimpson, 1994); didactique, socratique et facilitateur (Jarvis, 1985); facilitateur et chemin gnomonique (Rosenfeld et Rosenfeld, 2007); reproducteur et productif (Kulinna et Cothran, 2003); et holistique et analytique (Evans, 2004). Il existe de multiples inventaires de l'enseignement en ligne, tels que CORD (2005), Grasha et Riechmann (1996), ou Pratt et Collins (2000). L'un des inventaires d'enseignement les plus courants est l'inventaire Grasha-Riechmann, qui évalue cinq styles d'enseignement : expert, autorité formelle, modèle personnel, animateur et déléguant. Le *Teaching Perspective Inventory* (TPI) élaboré par Daniel Pratt et John Collins (2000) en est un autre, qui évalue plusieurs styles : transmission, apprentissage, développement, éducation et réforme sociale. Mohanna, Chambers et Wall (2007) ont conçu un outil pour sensibiliser les enseignants novices à leur style d'enseignement. La méthodologie de Tournier (1978) est organisée autour du mode de médiatisation ; celle de De Ketele et *al.* (1988) s'organise autour de quatre dimensions : acteur principal, les objectifs/activités, l'agent d'apprentissage, la visée. La typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis (1996), propose trois dimensions : qui contrôle ? rôle du groupe ; importance des intermédiaires pédagogiques. L'enseignement « stratégique » de Tardif (1997) comprend trois phases : préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application et le transfert des connaissances. L'enseignant stratégique est un « éducateur-médiateur » (Feuerstein, 1989), au service de l'émergence d'un développement positif des apprenants. Enfin, les styles d'enseignement élaborés par Jean Therer à l'Université de Liège (1984), développés sur la base de la *Blake & Mouton Managerial Grid*, qui permet l'auto-évaluation du *leadership*.

Comme toujours dans les études scientifiques, la plus grande difficulté réside dans l'analyse des résultats et leur interprétation (Frayssinhes, 2019). Que l'on souscrive ou non aux théories qui mettent l'accent sur l'importance de l'alignement ou de l'enchaînement des programmes d'études dans l'enseignement, ou la mise de l'accent sur le constructivisme ou l'apprentissage par la découverte, il est clair que les enseignants, quel que soit le rôle qu'on leur attribue, ont une fonction à remplir dans tous les domaines permettant le suivi et la progression de l'élève. Il y a quelques principes de base qui découlent notamment de l'opinion d'experts, mais aussi de l'expérience acquise dans le cadre de l'évaluation axée sur les résultats, qui ont tendance à être réitérés comme éléments d'un enseignement efficace :

- Fixer des objectifs clairs et des résultats escomptés,
- Assurer une supervision et une évaluation adéquates de ces objectifs,
- Fournir une rétroaction significative aux élèves,
- Montrer de l'intérêt pour les progrès des apprenants.

Frayssinhes J., Galaup M., Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et...

Au cours des dernières décennies, des travaux ont été réalisés dans ces domaines afin d'établir un lien entre les opinions des élèves au sujet de la présence ou l'absence de ces facteurs. Cependant, ce travail tend à être concentré sur le "quoi faire" plutôt que sur "comment le faire". Le développement des compétences en tant "qu'enseignant expert" exige d'analyser et de réfléchir à la manière dont nous exécutons nos tâches.

Les enseignants efficaces adaptent l'enseignement aux niveaux d'expertise de l'apprenant, la prise en compte des éléments qui suivent si le matériel didactique théorique ou pratique est enseigné, ainsi que le but et le contexte de l'enseignement. Cette capacité d'adaptation est une compétence clé d'un enseignant flexible et se manifeste par des différences de style d'enseignement.

TABLEAUX DES STYLES SETS

Voici les six styles tels qu'ils ont été interprétés et qualifiés en 2007 par David Wall, concepteur du SETS et professeur à l'Université de Staffordshire :

Style un : Le professeur polyvalent, flexible et adaptable

Cet enseignant peut utiliser efficacement un grand nombre d'activités d'enseignement différentes. Il est à l'aise à la fois dans l'enseignement à des pairs et à des juniors. Il est très conscient de la façon dont l'environnement d'enseignement/apprentissage dans son ensemble affecte à la fois les enseignants et les élèves.

Style Deux : L'enseignant sensible, centré sur l'étudiant

Cet enseignant très centré sur l'élève, préfère enseigner à des petits groupes, en jouant sur les émotions, et en utilisant la dramaturgie des jeux de rôle. Plutôt affectif, il n'est pas très à l'aise pour faire des exposés ou des présentations franches et directes.

Style Trois : L'enseignant du programme (curriculum) d'études officiel

Ce professeur est très bien préparé en tant qu'enseignant ; accrédité, il maîtrise le programme d'étude formel et l'enseigne avec rigueur. Très conscient des enjeux, il suit les consignes pédagogiques recommandées, avec tous les étudiants de tous les milieux (sans différenciation).

Style Quatre : Le professeur direct enseigne des faits

Cet enseignant aime spontanément enseigner des faits clairs et bien définis, en parlant franchement, avec un discours carré qui ne prête pas à confusion, en se concentrant sur des compétences précises et spécifiques. Il préfère de beaucoup ne pas s'impliquer dans des projets de l'enseignement et de l'apprentissage multidisciplinaires.

Style Cinq : Le grand professeur conférencier

Ce professeur n'aime rien de mieux que de se tenir debout devant un public nombreux. Orateur talentueux, cet enseignant n'aime pas s'asseoir au sein d'un groupe, ou enseigner à des groupes restreints ou seul à seul (face à face didactique).

Style Six : L'enseignant occasionnel

Cet enseignant aime livrer de petits fragments autonomes de l'enseignement, ponctuellement et sur une base individuelle, de manière libre et indépendante, non habituelle, sans accompagnement ni suivi pédagogique de l'élève.

MODIFICABILITE DU STYLE D'ENSEIGNEMENT

Un enseignant peut-il modifier son style d'enseignement ? Dans son traité portant sur *La théorie de la modifiabilité structurale*, Reuven Feuerstein (1980), propose le postulat suivant : « ...bien qu'il y ait des différences dans la modifiabilité d'un individu, [...]chaque être humain est modifiable ». Les adeptes d'une vision « cristallisée », c'est-à-dire stable et figée du style d'enseignement, s'opposent à ceux qui ont une vision plus dynamique, changeante et évolutive des styles, qui peuvent être modifiables selon les circonstances. Dans une vision dynamique du style d'enseignement, les caractéristiques du style doivent pouvoir se modifier, voire même s'accommoder de l'adoption de caractéristiques propres à d'autres styles. Nous adoptons le point de vue dynamique et modifiable des styles d'enseignement, et cela fera l'objet d'une étude spécifique dans le futur pour validation.

VALIDITE STATISTIQUE DU SETS

Utilisé depuis une quinzaine d'années, ce construit initialement créé par des professeurs de médecine, a été utilisé auprès de plusieurs dizaines de milliers d'enseignants de différentes matières et dans différents pays. Il est devenu un outil d'analyse fiable, c'est-à-dire qu'il est : sensible pour différencier les individus entre eux ; fidèle pour mesurer de la même manière à T0 et T1 ; validé en mesurant ce qu'il est censé mesurer ; standardisé avec des consignes identiques pour tous. Ces quatre éléments avérés, permettent de répondre aux besoins de validité scientifique.

Selon ses concepteurs Mohanna, Chambers et Wall (2007 p.146), « *l'analyse de fiabilité et l'analyse factorielle des composantes principales fut réalisée et la fiabilité s'est montrée très bonne avec un α de Cronbach à 0,901 [...] L'analyse factorielle exploratoire utilisant le facteur de la composante principale avec rotation Varimax et normalisation de Kaiser a été utilisée²* ». Cette analyse factorielle exploratoire a montré six facteurs, qui étaient clairement identifiables aux différents styles d'enseignement. Ces six styles ont ensuite été décrits à l'aide de descripteurs de texte, libres de la cible. (Ibid. p.146).

METODOLOGIE

Le *Staffordshire Evaluation of Teaching Styles (SETS)* que nous avons utilisé, a été construit en 2007 au sein de l'Université Staffordshire au Royaume-Uni par le professeur David Wall, auquel nous avons demandé et obtenu l'autorisation de l'utiliser. C'est un outil d'auto-

² Traduction libre de l'auteur

évaluation de 24 questions, où l'on doit indiquer dans quelle mesure on est d'accord sur une échelle likert en cinq points : 1/pas du tout d'accord ; 2/parfois d'accord ; 3/ne sait pas ; 4/souvent d'accord ; 5/ toujours d'accord. Ce questionnaire SETS, que nous avons rendu disponible en trois langues : anglais, français, espagnol, fut réalisé à l'aide du logiciel *Lime Survey*, et mis en ligne en 2019/2020, sur le site de l'Université de Toulouse Jean-Jaurès. Après une période de test indispensable à sa validation, il a été accessible durant 9 mois afin d'obtenir un maximum de participants. Après avoir sélectionné une cinquantaine d'universités et de grandes écoles dans 25 pays, nous avons adressé nominativement un mail à tous les enseignants/chercheurs de ces établissements dont nous avons pu obtenir l'adresse, soit environ 8.000 personnes, afin de solliciter leur participation. En outre, nous avons également transmis l'information sur le réseau professionnel LinkedIn auprès de notre cœur de cible. Nous avons totalisé 920 connections au total, soit 11,5% de taux de réponses, ce qui est faible, et nous n'avons retenus que les 695 questionnaires dûment remplis, soit 75,5% de réponses valides.

Les participants sont issus de 25 pays différents, mais par manque d'un nombre suffisant pour chacun d'eux, nous avons dû effectuer des regroupements par zone géographiques et (ou) linguistiques pour donner plus de sens à nos statistiques, calculées avec le logiciel SPSS 25.

PRINCIPAUX RESULTATS

STYLES D'ENSEIGNEMENT

Nous avons confronté les styles SETS à une série de variables :

- Sexe (masculin, féminin),
- Nationalité/Idiome (Française, pays du Maghreb, Québécoise, Anglo-Saxonne, Germanique, Russophone, Hispanique, Autres).
- Niveau d'étude (Doctorat, Master, Bachelor).
- Lieu d'enseignement (Universités, Grandes Ecoles),
- Nbre d'années d'enseignement
- Spécialité enseignée

...dont nous formulons l'hypothèse qu'elles pouvaient avoir une incidence sur le comportement et la manière dont les enseignants enseignent.

Afin de le vérifier statistiquement, nous avons travaillé avec les fréquences (ou occurrences, proportions) obtenues dans chaque cellule du tableau croisé. Pour tenir compte de la masse de nos données, nous avons utilisé le test de χ^2 associé au test exact de Fisher, (utile lorsqu'une ou quelques cellules présentent des occurrences attendues très petites), pour établir ou non les relations entre nos différentes variables catégorielles. Parfois, nous avons ajouté la signification Monte Carlo pour obtenir plus de précision, lorsque les calculs des χ^2 et Fisher (dus à une mémoire insuffisante), étaient impossibles.

DETERMINATION DU SETS

Le SETS comporte 24 questions qui vont déterminer le ou les styles préférentiels parmi le total des six proposés. Pour éviter tout biais, les questions du SETS ont été attribuées au hasard sur le questionnaire. Les scores obtenus à chacune des 24 questions du SETS, sont ensuite reportés sur un tableau correspondant aux six styles d'enseignement qui sont individuellement hiérarchisés selon le niveau des réponses. Bien sûr, le style d'enseignement dominant devra être nuancé car, comme pour l'apprentissage, il n'existe pas d'enseignement à style unique.

METHODES DE CALCUL DES STYLES ET STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Chacune des 24 questions d'auto-évaluation est chiffrée de 1 à 5. Pour chacun des six styles, les résultats totaux de notre cohorte s'échelonnent de 4 à 20. Le niveau de force ou de puissance des styles s'établit de la façon suivante :

- 0 à 5 Très faible
- 6 à 10 Faible
- 11 à 15 Moyen
- 16 à 20 Fort

RESULTATS DES STYLES SETS

Tableau 4 - Statistiques Descriptives

STYLES	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
Style1	695	10,00	20,00	11450,00	16,4748	2,27988
Style2	695	4,00	20,00	9067,00	13,0460	3,31326
Style3	695	4,00	20,00	8986,00	12,9295	2,64889
Style4	695	5,00	19,00	8509,00	12,2432	2,41868
Style5	695	6,00	20,00	8872,00	12,7655	2,57755
Style6	695	4,00	18,00	5998,00	8,6302	2,55261
Styles Mixtes (dont)	127	1,00	8,00	346,00	2,7244	1,78030
Nbre observations valides	695					

Le score du style 1 est de 11450 points sur un total possible de 13900, soit 82,37 %

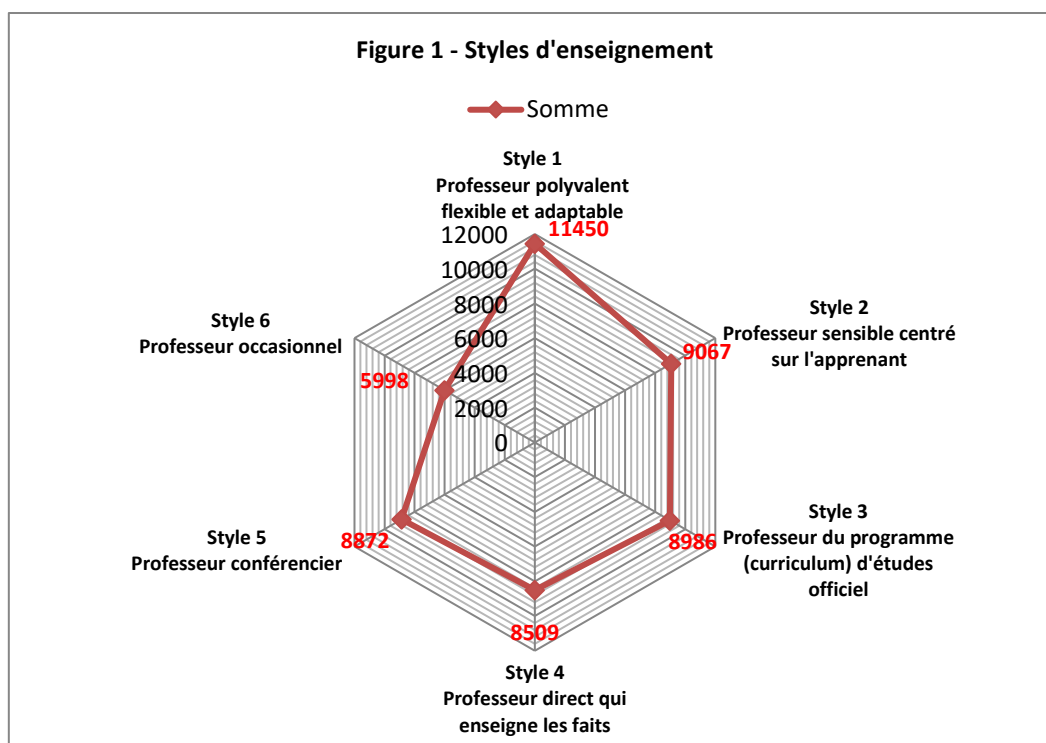
Le score du style 2 est de 9067 points sur un total possible de 13900, soit 65,23 %

Le score du style 3 est de 8986 points sur un total possible de 13900, soit 64,64 %

Le score du style 4 est de 8509 points sur un total possible de 13900, soit 61,21 %

Le score du style 5 est de 8872 points sur un total possible de 13900, soit 63,82 %

Le score du style 6 est de 5998 points sur un total possible de 13900, soit 43,15 %



Le style 1 est le plus représenté chez nos participants à cette étude, suivi ensuite de façon décroissante des styles 2, 3, 5, 4 dont les résultats sont très proches, et enfin du style 6 dont les résultats sont significativement très différents des cinq autres.

SEXE*STYLES

Le sexe est une variable active pour tous les styles d'enseignement. Pour les cinq styles (S1, S2, S4, S5, S6), nous obtenons pour chacun d'eux, un Khi^2 de Pearson $<,000$, un test exact de Fisher $<,000$ et une Sig. Monte Carlo $<,000$. Pour le style 3, nous obtenons un Khi^2 de Pearson à $,003$ avec un test exact de Fisher $,002$ et une Sig Monte Carlo $,002$. Les hommes et les femmes de notre cohorte n'enseignent pas de la même manière. Nous allons voir si la force de chacun des styles s'exprime différemment entre les deux sexes.

Sexe*Force Style 1

Nous avons une très forte majorité du niveau « fort » des réponses dans le style 1, avec un effectif total de 475 personnes. Les hommes à 70,8% et les femmes à 66,2%. Puis le niveau « moyen » à 28,6% pour les hommes et 31,4% pour les femmes. Le niveau « faible » est très peu représenté à 0,6% pour les hommes et 2,4% pour les femmes.

Les résultats du Khi^2 de Pearson à $,102$ et du Test exact de Fisher à $,102$ et du Monte Carlo à $,100$, nous indiquent que le sexe n'influence pas la force du style 1 de nos participants. Nous acceptons H_0 . La force du style 1 est indifférenciée entre les hommes et les femmes.

Tableau 5 - Sexe*ΣStyle 1

		RS1			Total	
		Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	2	93	230	325
		% compris dans Sexe	,6%	28,6%	70,8%	100,0%
		% compris dans RS1	18,2%	44,5%	48,4%	46,8%
	Femme	% du total	,3%	13,4%	33,1%	46,8%
		Effectif	9	116	245	370
		% compris dans Sexe	2,4%	31,4%	66,2%	100,0%
Total	% compris dans RS1	81,8%	55,5%	51,6%	53,2%	
	% du total	1,3%	16,7%	35,3%	53,2%	
	Effectif	11	209	475	695	
	% compris dans Sexe	1,6%	30,1%	68,3%	100,0%	
	% compris dans RS1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du total	1,6%	30,1%	68,3%	100,0%	

Sexe*Force Style 2

C'est le niveau « moyen » qui s'exprime le plus dans le style 2, avec 55,9% pour les femmes et 36,9% pour les hommes. Le niveau « fort » s'exprime chez 28,6% des hommes et 27,3% des femmes. Le niveau « faible » se retrouve chez 32,0% des hommes contre 16,8% des femmes. Le niveau « très faible » ne concerne que 2,5% des hommes et aucune femme.

Les résultats du χ^2 de Pearson <,000 et du Test de Fisher <,000 et le Monte Carlo <,000 , nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 2 de nos participants. Nous rejetons H_0 . La force du style 2 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 6 - Sexe*ΣStyle 2

		RS2				Total	
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	8	104	120	93	325
		% compris dans Sexe	2,5%	32,0%	36,9%	28,6%	100,0%
		% compris dans RS2	100,0%	62,7%	36,7%	47,9%	46,8%
	Femme	% du total	1,2%	15,0%	17,3%	13,4%	46,8%
		Effectif	0	62	207	101	370
		% compris dans Sexe	,0%	16,8%	55,9%	27,3%	100,0%
Total	% compris dans RS2	,0%	37,3%	63,3%	52,1%	53,2%	
	% du total	,0%	8,9%	29,8%	14,5%	53,2%	
	Effectif	8	166	327	194	695	
	% compris dans Sexe	1,2%	23,9%	47,1%	27,9%	100,0%	
	% compris dans RS2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du total	1,2%	23,9%	47,1%	27,9%	100,0%	

Sexe*Force Style 3

Ici également, c'est le niveau « moyen » qui s'exprime le plus dans le style 3, à 63,7% chez les hommes et 66,5% chez les femmes. Le niveau « fort » s'exprime à 20,6% chez les hommes et 11,9% chez les femmes. Le niveau « faible » à 20,3% chez les femmes et 15,7% chez les hommes. Le niveau « très faible » ne se retrouve que chez 1,4% des femmes.

Les résultats du χ^2 de Pearson $<,002$ et du Test exact de Fisher $<,001$ et le Monte Carlo $<,001$ nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 3 de nos participants. Nous rejetons H_0 . La force du style 3 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 7 - Sexe*Style 3

		RS3				Total
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort	
Sexe	Effectif	0	51	207	67	325
	Homme					
	% compris dans Sexe	,0%	15,7%	63,7%	20,6%	100,0%
	% compris dans RS3	,0%	40,5%	45,7%	60,4%	46,8%
	% du total	,0%	7,3%	29,8%	9,6%	46,8%
	Femme					
	Effectif	5	75	246	44	370
	% compris dans Sexe	1,4%	20,3%	66,5%	11,9%	100,0%
	% compris dans RS3	100,0%	59,5%	54,3%	39,6%	53,2%
% du total	,7%	10,8%	35,4%	6,3%	53,2%	
Total	Effectif	5	126	453	111	695
	% compris dans Sexe	,7%	18,1%	65,2%	16,0%	100,0%
	% compris dans RS3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% du total	,7%	18,1%	65,2%	16,0%	100,0%

Sexe*Force Style 4

C'est le niveau « moyen » qui s'exprime le plus dans le style 4, chez 72,7% des femmes et 67,7% des hommes. Le niveau « faible » s'affirme ensuite chez 23,5% des femmes et 20,9% des hommes. Le niveau « fort » est en troisième position chez 11,4% des hommes et 3,0% des femmes. Le niveau « très faible » ne se retrouve que chez 0,8% des femmes.

Les résultats du χ^2 de Pearson $<,000$ et du Test exact de Fisher $<,000$ et le Monte Carlo $<,000$, nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 4 de nos participants. Nous rejetons H_0 . La force du style 4 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 8 - Sexe*Σstyle 4

		RS4				Total	
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	0	68	220	37	325
		% compris dans Sexe	,0%	20,9%	67,7%	11,4%	100,0%
		% compris dans RS4	,0%	43,9%	45,0%	77,1%	46,8%
		% du total	,0%	9,8%	31,7%	5,3%	46,8%
Sexe	Femme	Effectif	3	87	269	11	370
		% compris dans Sexe	,8%	23,5%	72,7%	3,0%	100,0%
		% compris dans RS4	100,0%	56,1%	55,0%	22,9%	53,2%
		% du total	,4%	12,5%	38,7%	1,6%	53,2%
Total		Effectif	3	155	489	48	695
		% compris dans Sexe	,4%	22,3%	70,4%	6,9%	100,0%
		% compris dans RS4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% du total	,4%	22,3%	70,4%	6,9%	100,0%

Sexe*Force Style 5

Le niveau « moyen » est majoritairement représenté dans le style 5, à 69,2% chez les hommes et 66,5% chez les femmes. Le niveau « faible » s'affirme ensuite chez 24,6% des femmes et 13,2% des hommes. Le niveau « fort » est présent chez 17,5% des hommes et 8,9% des femmes.

Les résultats du χ^2 de Pearson $<,000$ et du Test exact de Fisher $<,000$ nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 5 de nos participants. Nous rejetons H_0 . La force du style 5 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 9 - Sexe*Σstyle 5

		RS5			Total	
		Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	43	225	57	325
		% compris dans Sexe	13,2%	69,2%	17,5%	100,0%
		% compris dans RS5	32,1%	47,8%	63,3%	46,8%
		% du total	6,2%	32,4%	8,2%	46,8%
Sexe	Femme	Effectif	91	246	33	370
		% compris dans Sexe	24,6%	66,5%	8,9%	100,0%
		% compris dans RS5	67,9%	52,2%	36,7%	53,2%
		% du total	13,1%	35,4%	4,7%	53,2%
Total		Effectif	134	471	90	695
		% compris dans Sexe	19,3%	67,8%	12,9%	100,0%
		% compris dans RS5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% du total	19,3%	67,8%	12,9%	100,0%

Sexe*Force Style 6

C'est le niveau « faible » qui s'exprime le plus dans le style 6, à 78,9% chez les femmes, et 60,0% chez les hommes. Vient ensuite le niveau « fort » à 32,3% chez les hommes et 14,6% chez les femmes. Le niveau « très faible » se retrouve à 6,5% chez les hommes et les femmes.

Les résultats du χ^2 de Pearson $<,000$ et du Test exact de Fisher $<,000$ nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 6 de nos participants. Nous rejetons H_0 . La force du style 6 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 10 - Sexe* Σ Style 6

		RS6				Total
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort	
Sexe	Effectif	21	195	105	4	325
	Homme					
	% compris dans Sexe	6,5%	60,0%	32,3%	1,2%	100,0%
	% compris dans RS6	46,7%	40,0%	66,0%	100,0%	46,8%
	% du total	3,0%	28,1%	15,1%	,6%	46,8%
Femme	Effectif	24	292	54	0	370
	% compris dans Sexe	6,5%	78,9%	14,6%	,0%	100,0%
	% compris dans RS6	53,3%	60,0%	34,0%	,0%	53,2%
	% du total	3,5%	42,0%	7,8%	,0%	53,2%
	Total	Effectif	45	487	159	4
% compris dans Sexe		6,5%	70,1%	22,9%	,6%	100,0%
% compris dans RS6		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% du total		6,5%	70,1%	22,9%	,6%	100,0%

STYLES MIXTES**Tableau 11 – Styles mixtes**

		StylesMixed			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	S1+S2	46	6,6	36,2	36,2
	S1+S3	20	2,9	15,7	52,0
	S1+S4	20	2,9	15,7	67,7
	S1+S5	23	3,3	18,1	85,8
	S2+S3	8	1,2	6,3	92,1
	S3+S4	4	,6	3,1	95,3
	S4+S5	4	,6	3,1	98,4
	S1+S6	2	,3	1,6	100,0
	Total		127	18,3	100,0
Missing	System	568	81,7		
Total		695	100,0		

Sur un total de 695 personnes, 81,7% soit 568 personnes n'ont exprimés qu'un seul style dominant, et 127 individus soit 18,3% des participants, ont exprimés des styles mixtes. Les plus saillants sont :

- Style 1 + style 2 avec 46 personnes soit 6,6% des participants ;
- Style 1 + style 5 avec 23 personnes soit 3,3% des participants ;
- Style 1 + style 3 avec 20 personnes soit 2,9% des participants ;
- Style 1 + style 4 avec 20 personnes soit 2,9% des participants ;
- Les autres résultats ne sont pas quantitativement significatifs.

Avec un χ^2 de Pearson à .061 et un test exact de Fisher à .045, le sexe n'a aucune influence significative sur la mixité des styles et stratégies d'enseignement. Nous acceptons H_0 .

CONCLUSION STYLES

Style 1 : Représenté chez 82,37% de nos participants, le style 1 est le plus significatif de tous les styles, et c'est le seul style où son intensité est indifférenciée selon le sexe. Le professeur polyvalent, flexible et adaptable est prégnant dans le style 1 à un niveau « fort » chez 68,3% de la cohorte. Cette caractéristique est la plus représentative des participants à notre étude. C'est le seul style dont le résultat s'exprime majoritairement au niveau « fort », tant chez les hommes que chez les femmes. Les tests de χ^2 et de Fisher nous indiquent que le sexe n'a aucune influence sur le style 1 de nos participants. Nos participants ayant en moyenne 20 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant, le style 1 est le plus représenté chez nos participants, et celui qui correspond le plus, à ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur qualifié et expérimenté. Enfin, nous constatons que le style 1 est le seul qui s'agrège à chacun des cinq autres styles (2 à 6), auprès des participants qui ont révélés des styles mixtes.

Style 2 : Représenté chez 65,23% de nos participants, le style 2 vient en second dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. L'enseignant sensible, centré sur l'étudiant est présent majoritairement au niveau « moyen » avec une cohorte de 327 individus sur 695, suivi du niveau « fort » pour 194 personnes. C'est le côté affectif qui s'exprime en premier lieu, auprès de cette population ; Cela peut toutefois varier selon les apprenants et les matières enseignés. Cet enseignant connaît les liens qui se tissent dans les situations d'enseignement /apprentissage, entre les dimensions émotionnelles et la construction des objets de savoirs (Vygotski, 1998).

Style 3 : Représenté chez 64,64% de nos participants, le style 3 vient en troisième position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. L'enseignant du programme (curriculum) d'études officiel se retrouve chez 453 personnes sur 695 au niveau « moyen ». C'est un score élevé pour ce style qui suit avec rigueur et professionnalisme les injonctions des instances administratives officielles.

Style 4 : Représenté chez 61,21% de nos participants, le style 4 vient en cinquième position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. Le professeur direct qui enseigne les faits se retrouve chez 489 personnes sur

Frayssinhes J., Galaup M., Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et...

695 au niveau « moyen », suivi par 155 personnes au niveau « faible » et 48 individus au niveau « fort ». Très centré sur sa discipline, il délaisse les projets multidisciplinaires qui ne sont pas dans son cœur de connaissances.

Style 5 : Représenté chez 63,82% de nos participants, le style 5 vient en quatrième position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. Le grand professeur conférencier est représenté par 471 personnes au niveau « moyen », suivi de 134 personnes au niveau « faible », et de 90 personnes au niveau « fort ». Orateur talentueux, il est le digne héritier des savants d'autrefois. Cet enseignant est plus attiré par une pédagogie transmissive pour ceux qui ont un niveau affirmé.

Style 6 : Représenté chez 43,15% de nos participants, le style 6 vient en dernière position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. L'enseignant occasionnel représente 487 individus au niveau « faible », suivi de 159 personnes au niveau « moyen », et de 45 personnes au niveau « très faible ». C'est le style qui semble être le « plus contraint », c'est-à-dire qu'il est l'apanage de ceux qui interviennent sans trop croire à leur mission d'enseignement, ou s'ils y croient, c'est de façon très modérée.

INFLUENCE DES VARIABLES

STYLE*NATIONALITE/IDIOME

- Les français sont 425 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 278 d'entre eux, soit 65,4% de la cohorte, moyen pour 139 d'entre eux, soit 32,7%, et faible pour 8 individus, soit 1,9%.

- Les arabisants sont 30 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 19 d'entre eux, soit 63,3% de la cohorte, moyen pour 11 d'entre eux, soit 36,7%, et aucun de niveau faible.

- Les québécois sont 87 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 55 de la cohorte, soit 63,2%, moyen pour 29 d'entre eux, soit 33,3%, et faible pour 3 individus, soit 3,4%.

- Les anglophones sont 38 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 36 d'entre eux, soit 94,7% de la cohorte, moyen pour 2 personnes, soit 5,3% et aucun de niveau faible.

- Les germaniques/alémaniques sont 30 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 16 d'entre eux, soit 53,3% de la cohorte, moyen pour 14 personnes soit 46,7%, et aucun de niveau faible.

- Les hispaniques et latinos sud-américains sont 54 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 44 d'entre eux, soit 81,5% de la cohorte, moyen pour 10 personnes soit 18,5%, et aucun de niveau faible.

- Les russophones sont 19 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 18 d'entre eux, soit 94,7% de la cohorte, moyen pour 1 personne soit 5,3%, et aucun de niveau faible.

- Les « autres » sont 12 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 9 d'entre eux, soit 75% de la cohorte, moyen pour 3 personnes soit 25%, et aucun de niveau faible.

Frayssinhes J., Galaup M., Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et...

Si l'on hiérarchise, les anglophones et les russophones sont 94,7% à avoir exprimé un style 1 de niveau Fort. Viennent ensuite les hispaniques et latinos sud-américains à 81,5%. Nous trouvons ensuite les français à 65,4%, puis les arabisants à 63,3%, les québécois à 63,2%, les germaniques ferment la marche à 53,3%.

Comme on pouvait l'intuiter, la variable interculturelle est active. Avec un Khi^2 de Pearson $<,003$, et un test exact de Fisher $<,001$, la nationalité/idiome influence les résultats obtenus sur tous les styles (ci-dessus ex : style 1). On rejette H_0 .

STYLE*ANNEES D'ENSEIGNEMENT

On constate que la force du style 1 est de niveau fort pour 61% des enseignants qui ont entre 1 et 20 ans d'expérience professionnelle. Le style 1 de niveau fort s'élève ensuite de façon croissante à 72,6% pour la tranche des 21/30 ans d'expérience, puis à 87,3% pour la tranche des 31/40 ans d'expérience, et à 91,3% pour la tranche des 41/55 ans.

Nous pouvons ainsi en conclure que plus les années d'enseignement et donc l'expérience s'accroissent, plus la force du style est affirmée par les participants à notre étude.

Avec un Khi^2 de Pearson $<,000$ et un test exact de Fisher $<,000$, et le Monte Carlo $<,001$, les années de pratiques enseignantes influencent les résultats obtenus sur les styles d'enseignement. On rejette H_0 .

STYLE*SPECIALITE

Nous avons trois groupes différenciés :

1/Les enseignants en langues et en information/communication ont un style 1 de niveau fort entre 76% et 78%.

2/Les enseignants en sciences de l'éducation, en math/physique/chimie, en gestion/économie et informatique/data sciences, ont un style 1 de niveau fort entre 66,2 % et 70%.

3/Les enseignants en psychologie/neurosciences et médecine/biologie, ont un style 1 de niveau fort entre 53% et 56%.

Avec un Khi^2 de Pearson compris entre $,000$ et $,001$, et un test exact de Fisher compris entre $,000$ et $,002$ pour chacun des six styles, on peut conclure que la spécialité influence les résultats des styles d'enseignement. On rejette H_0 .

STYLES*NIVEAU D'ETUDE

Rappelons que nous avons trois niveaux distincts. Les enseignants titulaires d'un doctorat ; ceux qui sont titulaires d'un Master Bac +5, et ceux qui ont un Bachelor (Bac +3/4 selon les pays).

Les différences de style ne sont pas significatives pour les styles 1, 3, 5, alors que les différences sont significatives pour les styles 2, 4, et 6 avec un Khi^2 de Pearson compris entre $,000$ et $,002$

et un test exact de Fisher entre ,000 et ,005. Nous n'avons pas d'explication concernant cette différence.

STYLE*LIEU D'ENSEIGNEMENT

Les styles s'expriment-ils différemment à l'université et dans les grandes écoles ? La réponse est OUI ! Avec un χ^2 de Pearson $< ,000$ et un test exact de Fisher $< ,000$ et le Monte Carlo compris entre $< ,000$ et $< ,002$ pour les styles 2 à 6, et un χ^2 de Pearson $< ,028$ et un test de Fisher $< ,045$ et le Monte Carlo $< ,041$ pour le style 1, nous pouvons affirmer que les styles d'enseignement de notre cohorte sont influencés par le lieu où les enseignants enseignent. Nous rejetons H_0 .

12. DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était d'apporter un nouvel éclairage sur les styles d'enseignement mobilisés par les enseignants des universités et des grandes écoles. Le choix d'utiliser le Staffordshire Evaluation of Teaching Styles (SETS) (2007) pour analyser les styles d'enseignement nous paraît intéressant car il offre la possibilité de décrire assez finement les six facteurs identifiables et permet ensuite de valider nos hypothèses.

Bien sûr, cette herméneutique peut être discutée, car nos différentes interprétations ne sont ni intangibles, ni gravées dans le marbre. Elles sont le fruit de nos résultats, et notre exégèse est intra-personnelle. Conformément à nos hypothèses, les résultats montrent que certaines variables personnelles comme le sexe, la nationalité mais aussi des facteurs contextuels comme la profession, la spécialité ou le lieu d'enseignement constituaient des variables actives dans l'explication des styles d'enseignement de ces derniers. Nous validons l'hypothèse que ces variables ont une incidence sur le comportement et la manière dont les enseignants enseignent. Cette étude met en lumière notamment que les années d'expérience influencent massivement les styles d'enseignement et forts de leur pratique, les enseignants du supérieur sont plus confiants et affirmatifs de leur style d'enseignement. De plus, nos résultats nous ont conduit à remarquer que le niveau d'étude de l'enseignant n'a pas d'influence sur les styles d'enseignement. Ces résultats nous amènent naturellement à nous questionner sur ce qui peut influencer le style d'enseignement adopté par un enseignant, et les raisons sont multiples.

Selon Mohanna, Chambers et Wall (2007, p.146), certains éléments recueillis indiquent que le choix des styles et stratégies d'enseignement est une facette de l'opinion générale d'un enseignant symétriques aux objectifs de l'éducation. Il est possible de décrire deux catégories d'enseignants : formels et informels.

Les enseignants formels voient leur rôle en termes de domination des résultats tels que les résultats des examens, la démonstration des compétences prédéterminées ou de la formation professionnelle. Ces enseignants ont tendance à privilégier une approche structurée. Les enseignants informels insistent sur le plaisir que les apprenants tirent de l'éducation et des

possibilités qui leur sont offertes pour s'exprimer et ont tendance à favoriser l'apprentissage par la découverte.

Un enseignant formel à qui l'on demande d'identifier comment mesurer un enseignement efficace, peut être enclin à énumérer les attributs de la classe comme l'ordre, le respect des règles et l'attention des étudiants. Il peut également souligner l'importance des connaissances, de la préparation des plans de cours, des documents didactiques mis à disposition, ainsi que la clarté des objectifs fixés.

Un enseignant informel qui se pose la même question peut avoir tendance à énumérer les attributs des apprenants tels que : la spontanéité de leurs réponses, leur enthousiasme, ou l'individualité de leur contribution.

Les apprenants dépendant du terrain, ceux qui ont tendance à être plus informels, peuvent préférer que leurs professeurs soient plus discursifs dans leur style d'enseignement. Ils risquent de se sentir moins à l'aise avec une approche plus convergente et structurée. De même, les apprenants indépendants, qui ont tendance à être plus structurés dans leur apprentissage, pourraient être moins à l'aise avec une approche fondée sur la discussion ou des méthodes divergentes. Ce qui est certain est que l'apprenant a besoin d'avoir une relation de confiance avec l'enseignant.

Pour être « flexibles », les enseignants doivent non seulement être capables de comprendre et d'enseigner dans les deux postures, mais aussi d'être capables de comprendre les obstacles à un apprentissage efficace, ce qui induit une gymnastique cognitive hypothétique, parfois difficile à mettre en œuvre et à accomplir. L'un des buts universellement reconnus à l'approche pédagogique est d'aider les apprenants à penser, et à leur ouvrir l'esprit de telle sorte qu'ils soient en mesure de diversifier leurs intérêts en cherchant sans cesse de nouveaux champs d'investigation. Cette flexibilité enseignante, que l'on peut qualifier de pédagogie stratégique, doit les aider à y parvenir.

13. CONCLUSION

Nous avons indiqué qu'enseigner est d'abord un acte intentionnel, qui suppose une intention didactique préalable, mais aussi un acte de communication, dans lequel l'enseignant va faire passer un message. Ces deux notions sont fondamentales, car elles feront varier la portée du discours et donc du message selon les formes utilisées : verbal, non-verbal, numérique, qui vont aider à définir le style de l'enseignant qui s'exprime.

L'acte d'enseigner est complexe. Alors que le numérique nous enserme de toute part, l'enseignement dans notre société de la connaissance nous fait vivre un moment décisif, et le monde dans lequel les enseignants exercent leur travail, change profondément les habitudes acquises. L'une des clés d'un enseignement efficace est la flexibilité. Avoir des descripteurs dérivés pour six styles d'enseignement distincts ont permis de développer un outil d'auto-évaluation basé sur le questionnaire SETS. Le concept de style d'enseignement peut s'avérer utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage. Dans la

dyade enseignant-apprenant, la différence entre les apprenants n'est que l'un des facteurs explicatifs (Mohanna, Chambers et Wall, 2007 p.147). Il en est de même pour les enseignants. Trouver, construire son style d'enseignement n'est pas immédiat et demande quelques années de pratique. Bien sûr, il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles. Notre recherche tend d'ailleurs à démontrer qu'il existe plusieurs styles d'enseignement et qu'il n'est pas souhaitable de se limiter à un seul style. Ainsi, chaque enseignant se trouve à un moment donné dans la position d'utiliser chacun des six styles, sans qu'il en soit nécessairement conscient. Le style 1 (professeur polyvalent, flexible et adaptable), qui représente l'idéal théorique, est le plus représenté chez nos participants. Parmi les variables actives, le sexe influence la profession/titre exercée, la spécialité enseignée, la force des styles 2 à 6. Les variables nationalité/idiome, années d'enseignement, et spécialités enseignées, influencent tous les styles d'enseignement. La variable niveaux d'étude n'en influence que trois sur six. Par ailleurs, il y a une différence significative entre les styles des enseignants de l'université avec ceux des grandes écoles, ce qui est probablement dû au poids différent de chacune des structures, qui diffèrent dans leur mode de recrutement, de gouvernance, d'organisation, et de pratiques pédagogiques.

En guise de perspectives de cette première recherche exploratoire, plusieurs pistes pourraient être envisagées. La première consisterait à informer les enseignants du supérieur de l'existence de ces différents styles. De plus, il y a nécessité d'avoir une action réflexive (post action) afin de mesurer l'efficacité de son action, de ses mises en œuvre et de sa planification, et il pourrait être intéressant qu'ils questionnent eux-mêmes leurs styles d'enseignement en regard des définitions présentées dans le tableau des styles SETS. Outre le développement de la connaissance de soi, cette prise de recul favoriserait la vision dynamique du style d'enseignement, et l'accommodation de l'adoption de caractéristiques propres à d'autres styles (Cf. Modificabilité du Style d'enseignement). Cette prise de conscience est susceptible de les amener à modifier leur posture pouvant ainsi les conduire à planifier, suggérer, entraîner et soutenir différemment l'étudiant. *In fine*, l'enseignant pourrait dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage avoir recours où proposer un autre style d'enseignement aux étudiants. Cette pratique réflexive les engagerait, d'une part, dans un éventuel processus de changement qui les conduirait à analyser leurs pratiques pédagogiques passées et présentes et à les réajuster selon les enseignements à dispenser.

L'enseignant doit être un acteur de changement, un activateur de l'apprentissage de ses élèves. Il est donc capital qu'il connaisse l'impact qu'il produit sur ses apprenants (Hattie, 2012), en étant capable de mesurer les effets provoqués chez eux.

D'autre part, les enseignants pourraient changer leur représentation au sujet de leurs postures pédagogiques et les adapter à l'évolution du comportement des apprenants adultes. Ainsi, les

programmes de formation des futurs maîtres de conférences³, en France et du moins ceux de l'université, pourraient en tenir compte de manière à les former à une vision dynamique des styles d'enseignements plus durable, augmentant ainsi les possibilités de les utiliser régulièrement en cours.

Enfin, l'étude de style d'enseignement répond à l'objectif de production de connaissances du processus enseignement-apprentissage et représente un pari fort au niveau méthodologique pour répondre aux objectifs de conception progressive d'un environnement numérique pour l'apprentissage (Galaup, 2020).

³ Nous pensons au décret 2017-854 du 9 mai 2017 (JORF, 2017) et notamment l'article 13 que les jeunes Maîtres de Conférences doivent bénéficier désormais, au cours de leur année de stage, « d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, pp. 191-215. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Barell J. (1998). *Problem based learning: An enquiry approach*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing.
- Blake R. et Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Burns R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55-56
- Butler K. A. (1984). *Learning and teaching style in theory and practice*. Connecticut: The Learner's Dimension.
- Chamberland G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1996). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. CORD, (2005). *Teaching style inventory*. Retrieved from <http://www.texascollaborative.org/tools/TSI.pdf>
- Carter V.G (édit) (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill.
- De Ketele J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.
- Evans C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509-530. <https://dx.doi.org/10.1080/0144341042000228870>
- Feuerstein R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press. ISBN-13: 978-0839115090
- Feuerstein R. (1989), *Apprendre à penser*. Paris : Eshel
- Fieser J. (2008). *Great Issues in Philosophy*. Chapter 6. Available from: www.utm.edu/staff/jfieser/120 Copyright 2008, updated 4/1/2021.
- Flanders N.A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. London: Addison-Wesley.
- Foulquié P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : P.U.F.
- Frayssinhes J. (2011). Thèse de Doctorat : « *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* ». Toulouse : Université du Mirail Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/636549/filename/Frayssinhes_Jean.pdf
- Frayssinhes J. (2012). *L'apprenant adulte à l'ère du numérique*. Paris: L'Harmattan
- Frayssinhes J. (2019c). *Apprentissage en FOAD : herméneutique de la mathématique*. Revue Transformations N°19 <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/275>
- Fry H., Ketteridge, S. et Marshall, S.(2003). (Eds). *A handbook for teaching & learning in higher education. Enhancing academic practice*, 2nd Ed. London: Kogan Page.
- Galaup M. (2020). *Phénomènes transpositifs et environnements numériques pour l'apprentissage*. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès.
- Grasha A. F., & Riechmann, H. S. (1996). Teaching style inventory. Retrieved from <http://longleaf.net/teachingstyle.html>
- Grasha A. F. (1997). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of security*. New York: Teachers College Press
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge 711 Third Avenue, NY 10017

- Heimlich J.E. (1990). Clarifying Theory Through Operationalizing Constructs: A Look at Sensitivity and Inclusion in Adult Teaching Style. *31st Annual Adult Education*. Athens: Georgia.
- Hergenhahn B.R. (2009). *An introduction to the history of psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Jackson N. R. (2018). Comparing Active and Didactic Pedagogies in Electronic Engineering. Doctoral thesis, Staffordshire University.
- Jarvis P. (1985). Thinking critically in an information society: A sociological analysis. *Lifelong-Learning*, 8(6), 11-14.
- Kaplan E. J., et Kies, D. A. (1995). Teaching and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-33.
- Kolb DA. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Kulinna P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 31(6), 597-609.
- Lawrence M. V. M. (1997). Secondary school teachers and learning style preferences: Action or watching in the classroom? *Educational Psychology*, 17(1-2), 157-170. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341970170111>
- Lenz E. (1982). *The art of teaching adults*. New York: Holt, Rinehart, and Winston
- Lewin K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299
- May Oi, E. W., & Stimpson, P. (1994). Teaching styles of Hong Kong's environmental educators in secondary schools. *Research in Education*, 52(1), 1-12.
- Mohanna K. Chambers, R. et Wall, D. (2007). *Developing your teaching style: increasing effectiveness in healthcare teaching*. Repéré à www.postgradmedj.com
- Olsen D., et Simmons, A. (1996). The research versus teaching debate: Untangling the relationship. In J. M. Braxton (ed.), *Faculty Teaching and Research: Is There a Conflict*. New Directions for Institutional Research, No. 90. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Opdenakker M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Peraya D. (1989). *L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, cahier N° 56, 33 p.
- Pratt D. D., & Collins, J. B. (2000). "The Teaching Perspectives Inventory (TPI)," *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- Reboul O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Richards J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education (Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Robinson R. D. (1979). *Helping adults learn and change*. Milwaukee, Wis.: Omnibook Company.
- Rosenfeld M., et Rosenfeld, S. (2007). Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences (ILDs). *Proceedings of the 12th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp. 268-292). Trinity College, Dublin, Ireland.

Frayssinhes J., Galaup M., Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et...

Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Therer J. et Willemart Cl. (1984). *Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo*, in *Probio Revue*, vol. 7, n°1, mars 1984.

Tournier M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Gouvernement du Québec. Direction Générale de l'Enseignement Collégial. Repéré à <https://cdc.qc.ca/prosip/704174-tournier-typologie-pedagogiques-enseignement-collegial-PROSIP-1981.pdf>

Vygotsky L.-S. (1998). *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.