

Université de Montréal

Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes?

Par

Bach Khanh Van Doan

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en Sciences de l'éducation, option Éducation comparée et fondements de l'éducation

Mars 2021

© Bach Khanh Van Doan, 2021

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes?

Présenté par

Bach Khanh Van Doan

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Alexandre Beaupré-Lavallée

Président-rapporteur

Maurice Tardif

Directeur de recherche

Francisco Loiola

Codirecteur

Adriana Morales Perlaza

Membre du jury

Admed Zourhlal

Examineur externe

Serges J. Larivée

Représentant de la doyenne

Résumé

Le contexte de l'enseignement supérieur actuel, marqué notamment par la massification et la réduction du budget en éducation, fait en sorte que l'enseignement à de grands groupes d'étudiants est devenu une nécessité, mais aussi un défi chez les professeurs d'université. La taille des groupes influence-t-elle la réussite des étudiants? Plusieurs études, dont celles de Atkinson (2010), Milesi et Gamoran (2006) et Wulff et al. (1987), montrent que, dans ce format d'enseignement, ce n'est pas nécessairement le nombre de participants qui constitue l'élément important, mais la qualité de l'enseignement. En particulier, la recherche de Mulryan-Kyne (2010) affirme que la taille de la classe n'aurait pas d'influence négative sur l'apprentissage si le professeur adopte des stratégies d'enseignement adaptées et les applique dans le contexte approprié. Actuellement, face à un public de plus en plus hétérogène et à l'ère numérique, les professeurs font des efforts pour mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales pour favoriser la réussite et la persévérance chez les étudiants. De ce fait, nous avons cherché à répondre à la question générale de recherche suivante : Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes? Et aux cinq questions spécifiques : (1) Quels sont les types d'enseignement que les professeurs d'université ont vécus quand ils étaient étudiant(e)s?, (2) Quels motifs les professeurs d'université invoquent-ils pour expliquer les changements introduits dans leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement à de grands groupes?, (3) Comment les professeurs ont-ils expérimenté ces changements dans leurs pratiques pédagogiques?, (4) Comment est mis en place le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs d'université?, (5) Quelle est la définition de ce qu'est un grand groupe chez les professeurs d'université? Nous avons donc mené une étude qualitative avec des entrevues semi-dirigées auprès de 21 professeurs de deux universités au Québec. À travers l'analyse thématique avec l'aide du support-papier et du logiciel QDA Miner, les résultats de nos analyses ont permis de mettre en évidence, d'une part, le processus qui semble caractériser le changement des pratiques

pédagogiques chez les professeurs que nous avons interrogés et, d'autre part, les principaux motifs qui conduisent les professeurs à s'engager dans ce changement.

Mots-clés : pédagogie universitaire; pratiques pédagogiques non magistrales; processus du changement; grands groupes; enseignement supérieur.

Abstract

The higher education, in specific the massification and reduction of the education budget, has created a context where teaching large groups of students has become a necessity, creating a challenge for university professors. Does the size of groups influence student success? Several studies, including those of Atkinson (2010); Milesi & Gamoran (2006) and Wulff et al. (1987), show that, in this teaching format, it is not the number of participants that matters, but the quality of teaching. In particular, Mulryan-Kyne's (2010) research points out that class size would not negatively influence learning if the teacher adopts teaching strategies adapted to the appropriate context. Faced with an increasingly heterogeneous audience and in the digital era, professors are making efforts to implement non-traditional practices geared towards student success and perseverance. As a result, this research aims to answer the following questions: What motivates university professors to implement non-lecturing pedagogical practices in the context of teaching large groups? And to the five specific questions: (1) What types of teaching have university professors experienced as students? (2) What reasons do university professors give for changing their teaching practices with large groups? (3) How have university professors experienced these changes in their teaching practices? (4) How are changes in teaching practices implemented by university professors? (5) How do university professors define large student groups? A qualitative study with semi-directed interviews was conducted with 21 professors from two universities in Quebec. Through thematic analysis and using paper support and QDA Miner software, our analysis highlighted, on the one hand, the process that seems to characterize the change in pedagogical practices among the professors we interviewed and, on the other hand, the main motivations that encouraged professors to engage in this change.

Keywords: university pedagogy; non-traditional practices; change process; larges groups; higher education.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	v
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xi
Liste des sigles et abréviations.....	xii
Remerciements.....	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Explosion des clientèles	4
1.1.1 Vue générale	4
1.1.2 Au Québec.....	5
1.2 Conséquences de l'exposition des clientèles universitaires	7
1.2.1 Transformation du public universitaire.....	7
1.2.2 Impact économique	9
1.3 L'apprentissage dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur	10
1.3.1 Définition du grand groupe dans l'enseignement supérieur	10
1.3.2 Problèmes liés à l'acte d'enseigner dans l'utilisation de la méthode magistrale en grand groupe.....	13
1.3.3 Évolution des théories de l'apprentissage qui peuvent guider l'action	17
1.3.4 Rôle des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en grand groupe ..	19
1.3.5 Rôle des TIC dans l'intégration pédagogique.....	25
1.4. Question générale de la recherche	27

1.5. Pertinence de la recherche	28
1.5.1 Pertinence sociale de la recherche	28
1.5.2 Pertinence scientifique de la recherche.....	28
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	30
2.1 Principales théories de l'apprentissage	31
2.1.1 Béhaviorisme	31
2.1.2 Cognitivisme.....	34
2.1.3 Paradigme constructiviste	36
2.1.3.1 Constructivisme	37
2.1.3.2 Socioconstructivisme	41
2.2 Différentes pratiques pédagogiques non magistrales	44
2.2.1 Exposé interactif	44
2.2.2 Apprentissage par problèmes (APP)	49
2.2.3 Classe inversée.....	54
2.2.4 Apprentissage hybride – Cas pratique de l'usage des TIC dans l'enseignement	58
2.3 Motifs influençant le choix des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur .	63
2.3.1 Recension des écrits.....	64
2.3.2 Motifs internes.....	72
2.3.2.1 Personnalité du professeur	72
2.3.2.2 Conception d'enseignement du professeur.....	74
2.3.2 Motifs externes	77
2.3.2.1 Niveau des objectifs cognitifs visés.....	77
2.3.2.2 Approches d'apprentissage chez les étudiants.....	79
2.3.2.3 Moyen pédagogique en termes des TIC.....	82

2.4 Questions spécifiques de recherche	86
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	89
3.1 La description des participants	91
3.2 La description de l'instrument de la collecte de données	93
3.2.1 L'entretien semi-dirigé.....	94
3.2.2 Le déroulement des entretiens semi-dirigés	95
3.3 Les procédures d'analyse des données.....	96
3.3.1 La transcription des données.....	96
3.3.2 Les lectures du corpus et le codage des données.....	96
3.3.3 La présentation, l'interprétation et la validité des données.....	98
3.4. La déontologie	101
3.4.1 La demande d'un certificat d'éthique et de consentement libre et éclairé du participant	102
3.4.2 Le respect des règles lors de l'entretien	102
3.5 Les limites des instruments.....	102
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	104
4.1. Expériences d'enseignement vécues par des professeurs lors de leur parcours universitaire en tant qu'étudiant(e)s	105
4.1.1. Types d'enseignement vécus par des professeurs lors de leur parcours universitaire en tant qu'étudiant(e)s.....	105
4.2.2. Différentes postures de réactions des professeurs par rapport aux types d'enseignement vécus	107
4.2.3. Synthèse des résultats	112
4.2. Motifs qui amènent les professeurs à changer leurs pratiques pédagogiques non magistrales.....	112

4.2.1. Motifs internes qui influencent le changement vers des pratiques non magistrales chez les professeurs universitaires	113
4.2.1. Motifs externes qui influencent le changement vers des pratiques non magistrales chez les professeurs universitaires	118
4.2.3. Synthèse des résultats	128
4.3. Expérimentation des changements dans les pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université	132
4.3.1. Mise à l'essai du changement pédagogique	133
4.3.2. Ajustements	134
4.3.3. Synthèse des résultats	137
4.4. Mise en place du changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs universitaires	138
4.4.1. Pratiques pédagogiques non magistrales mises en œuvre par les professeurs universitaires	138
4.4.2. Difficultés rencontrées lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales.....	153
4.4.3. Synthèse des résultats	161
4.5. Définition de grand groupe chez les professeurs universitaires	163
4.5.1. Définition de grand groupe chez les professeurs universitaires	163
4.5.2. Synthèse des résultats	165
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES	167
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	181
Références bibliographiques	187
ANNEXE 1 : Lettre de sollicitation pour les participants	221
ANNEXE 2 : Formulaire d'information et de consentement	222

ANNEXE 3 : Canevas du guide d'entretien du projet	225
---	-----

Liste des tableaux

Tableau 1. – Exemple de la méthode « Les minutes paper »	45
Tableau 2. – Méthode « Minutes paper » réflexive/métacognitive	46
Tableau 3. – Tableau de corpus de documents	65
Tableau 4. – Caractéristiques de l'apprentissage en profondeur et en surface	80
Tableau 5. – Variété des domaines des professeurs interrogés	92
Tableau 6. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les types d'enseignement vécus par des professeurs quand ils étaient étudiant(e)s.....	105
Tableau 7. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les réactions des professeurs par rapport à la méthode magistrale	107
Tableau 8. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les motifs internes	113
Tableau 9. – Des extraits du verbatim liés au thème Satisfaction-Plaisir	114
Tableau 10. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les motifs externes.....	118
Tableau 11. – Niveau de complexité selon la taxonomie Bloom.....	123
Tableau 12. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec l'expérimentation des professeurs dans la pratique du changement	132
Tableau 13. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université.....	138
Tableau 14. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université.....	153
Tableau 15. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec la définition de grand groupe chez les professeurs universitaires	163

Liste des figures

Figure 1. –	Rétention pendant une période d'apprentissage	14
Figure 2. –	Activités de bas niveau cognitif à la maison et activités de haut niveau en classe 56	
Figure 3. –	Modèle systémique de circularité globale de représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies	62
Figure 4. –	Schéma de la première recherche des documents	65
Figure 5. –	Schéma de la deuxième de recherche	71
Figure 6. –	Carte conceptuelle du projet	86
Figure 7. –	Profils des professeurs interrogés.....	92
Figure 8. –	Synthèse de la démarche méthodologique	100
Figure 9. –	Démarche d'analyse des données de notre projet	101
Figure 10. –	Motifs qui influencent le choix des pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université dans le contexte de grand groupe	129
Figure 11. –	Expérimentation des professeurs d'université dans la pratique du changement vers des pratiques pédagogiques non magistrales	138
Figure 12. –	Les phases de la méthode Jigsaw.....	144
Figure 13. –	Pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs interrogés.....	161
Figure 14. –	Aspects en lien avec les difficultés rencontrées lors du changement des pratiques pédagogiques des professeurs	162
Figure 15. –	Processus du changement des pratiques pédagogiques non magistrales chez les professeurs universitaires dans le contexte de grand groupe.....	179

Liste des sigles et abréviations

APC	Approche par compétences
AO	Approche par objectifs
APP	Apprentissage par problèmes
CEFES	Centre d'études et de formation en enseignement supérieur
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CPU	Centre de pédagogie universitaire
CSE	Centre de soutien à l'enseignement
FAS	Faculté des arts et des sciences
FEP	Faculté de l'éducation permanente
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
MFCU	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario
MOOCs	Massive Open Online Courses
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UdeM	Université de Montréal
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

Remerciements

En préambule de cette thèse, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenue et inspirée tout au long de mon parcours doctoral à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où j'ai eu le meilleur encadrement que je pouvais souhaiter et la chance de rencontrer des collègues et des amis merveilleux.

Ma reconnaissance particulière va tout d'abord à mon directeur de recherche, le professeur Maurice Tardif, pour son encadrement et son immense générosité intellectuelle et humaine. Tout au long de ma recherche doctorale, il m'a fourni des conseils judicieux et une grande disponibilité pour répondre rapidement à mes questions. À la dernière étape de ma thèse, il m'a motivée et a pris du temps sur ses vacances et ses fins de semaine pour lire mes documents. Il m'a beaucoup appris dans le domaine de la recherche scientifique. Il m'a aussi appuyée sur le plan financier en m'accordant des contrats d'assistantat et des bourses d'études pour me permettre d'avoir les meilleures conditions possibles dans mon cheminement doctoral et il m'a encouragée quand j'ai vécu des situations exceptionnelles à Montréal. Je suis honorée de l'avoir comme directeur de recherche. Au professeur Tardif, je voudrais transmettre ma plus grande reconnaissance.

Mes remerciements vont également à mon co-directeur, le professeur Francisco Loiola, pour ses conseils précieux, ses propositions de documentations et ses orientations qui m'ont véritablement aidée à mener à bien cette thèse. Je tiens à lui témoigner toute ma gratitude. Je voudrais remercier également M. Bruno Poellhuber, directeur académique du Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal, qui m'a procuré du soutien dans le recrutement des premiers participants à mon projet. Un merci spécial à Emmanuelle Goyer Pétrin qui m'a aidée à transcrire des entrevues réalisées dans le cadre de mon projet doctoral.

Je souhaite remercier sincèrement le Programme canadien de bourses de la Francophonie de m'avoir accordé la bourse d'études qui m'a permis de continuer à faire mes études doctorales au Canada. C'est vraiment un grand honneur pour moi d'être choisie comme bénéficiaire de ce prix. Je remercie également les professeures et professeurs de m'avoir accordé leur temps précieux pour participer à mon étude.

J'exprime ma reconnaissance à tous mes amis vietnamiens qui ont toujours considéré ma petite famille comme des membres de leurs propres familles. Merci pour les sorties ensemble et les rencontres de fin de semaine. Grâce à vous, je ne me suis jamais sentie seule à Montréal.

Je voudrais remercier mes parents et mes proches, ceux qui ont toujours cru en moi, malgré la grande distance du Vietnam au Canada, ceux qui sont toujours là, à côté de moi dans l'esprit et dans les prières. Je voudrais dire : loin des yeux, mais pas loin du cœur.

Je voudrais terminer mes remerciements sur une note toute personnelle. Je tiens à remercier de tout mon cœur mon mari, Dinh Quy Ngo et ma fille, Doan Nha Khanh Ngo. Un grand merci pour leur amour, leur soutien, leurs sacrifices, leur compréhension et leur patience durant mon parcours doctoral. À ce moment-ci, j'ai pleuré en écrivant ces mots, car les paroles de ma fille me sont revenues en tête : « maman, joue avec moi juste quelques minutes », « maman, pourquoi tu étudies tout le temps? ». Merci à toi, mon petit cœur. Sans mon mari et ma fille, sûrement que je n'aurais pas pu achever mon doctorat.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre projet de recherche doctoral s'intéresse à l'enseignement en grand groupe à l'université, notamment aux pratiques pédagogiques non magistrales mises en place par des professeurs. Quelles sont donc les raisons qui nous amènent à choisir ce domaine de recherche?

Premièrement, étant une étudiante étrangère issue d'un système éducatif où la plupart des cours sont organisés en grand groupe à tous les cycles scolaires, nous étions motivée à approfondir cette problématique, qui met le professeur face à de multiples défis. Par ailleurs, pendant nos années d'apprentissage dans diverses universités, nous avons constaté que la plupart des professeurs appliquaient une méthode magistrale dans l'enseignement en grand groupe. La plus fréquente était l'exposé. Le professeur parle durant une heure environ, les étudiants prennent des notes et posent des questions ensuite. Cette méthode ne risque-t-elle pas de les rendre passifs dans le processus d'apprentissage?

Deuxièmement, en enseignement supérieur, en particulier, dans les premières années à l'université au Canada, mais aussi dans d'autres pays, un grand nombre de cours se donnent en grands groupes. Cela a des avantages (notamment en matière de réduction de coûts), mais aussi des inconvénients. C'est pour cela que, prenant conscience des contraintes suscitées par ce format d'enseignement et du rôle important des pratiques pédagogiques dans ce contexte, de plus en plus de professeurs font des efforts pour varier leurs pratiques pédagogiques qui permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement, de susciter la participation de l'étudiant et de le rendre compétent, dynamique, souple et flexible dans la résolution des situations de la vie scolaire puis du monde du travail. Nous nous questionnons donc sur les motifs qui amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales. C'est aussi notre question générale de recherche.

Troisièmement, actuellement, en vue de répondre aux besoins de la société, les missions de recherche et d'enseignement de l'université doivent s'inscrire dans la perspective du changement rapide de la société au niveau socioculturel, économique et technologique (De Ketele, 2010). Dans cette optique, de la part des professeurs, il semble indispensable de revoir leurs méthodes

d'enseignement pour faire face aux nouveaux défis, en particulier en lien avec le développement incessant des TIC dans le contexte d'un grand groupe.

Cette thèse est structurée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, consacré à la problématique, nous mettons en évidence, dans un premier temps, les évolutions et les caractéristiques de l'enseignement en grand groupe qui ont provoqué l'essor de ce format d'enseignement. Nous nous intéressons en particulier aux transformations des clientèles étudiantes qui, au fil des décennies, ont fait en sorte que l'enseignement en grand groupe est devenu un enjeu et une problématique spécifiques pour une bonne partie des universités contemporaines. Ces transformations sont à la source de notre questionnement sur les pratiques pédagogiques des professeurs dans le contexte de larges effectifs. Dans un deuxième temps, nous présentons l'apprentissage dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur. Il s'agit ici d'une discussion sur l'importance de la qualité des pratiques pédagogiques et de l'intégration des TIC dans l'enseignement en relation au nombre d'étudiants dans une classe. Dans un troisième temps, en lien avec les développements précédents et notre analyse de la documentation, nous énonçons notre question générale de recherche. Enfin, la conclusion de ce chapitre porte sur la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

Le deuxième chapitre, consacré au cadre conceptuel, se présente comme la base de toute notre réflexion sur les pratiques pédagogiques des professeurs universitaires. Elle comporte trois sections. La première présente succinctement les principales théories de l'apprentissage que l'on retrouve aujourd'hui dans le domaine de la pédagogie universitaire, ainsi que dans le champ plus vaste de l'enseignement. Ces théories constituent un arrière-plan intellectuel qui permet de mieux situer les tendances contemporaines en matière de pédagogie dans l'enseignement supérieur. La deuxième section du cadre théorique est consacrée à la présentation de certaines techniques pédagogiques différentes de la méthode magistrale qui mettent les étudiants au centre de l'apprentissage. Enfin, nous examinons dans la troisième section les motifs qui influencent le choix pédagogique du professeur à la lumière des écrits scientifiques. À la fin, nous présentons nos questions spécifiques de recherche.

Dans le troisième chapitre, consacré à la méthodologie, nous présentons la manière de collecter et d'analyser les données par rapport à nos questions de recherche. Plus précisément, cette étude, de nature qualitative et exploratoire, vise à prendre en compte les points de vue des participants (des professeurs d'université) et d'analyser leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement en grand groupe. À travers des entretiens individuels semi-dirigés auprès d'un échantillon non probabiliste au choix raisonné, nous expliquons leurs perceptions sur les motifs qui influencent leur choix lorsqu'ils mettent en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans un contexte de grands groupes.

Dans le quatrième chapitre, consacré à la présentation et à l'interprétation des données, s'appuyant sur nos données d'entrevues recueillies et codées selon la méthodologie explicitée au chapitre 3, nous présentons et analysons le processus qui semble caractériser le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs que nous avons interrogés et les principaux motifs qui conduisent les professeurs à s'engager dans ce changement. Ce chapitre comporte cinq sections qui consistent à répondre aux cinq questions spécifiques de notre recherche.

Le cinquième chapitre est consacré à une discussion des résultats obtenus lors de l'analyse des données. Nous la présentons sous forme de constats généraux en regard de la documentation scientifique que nous avons présentée dans les chapitres 1 et 2.

CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE

Au XXe siècle, l'enseignement supérieur a subi des transformations substantielles, notamment en termes de population étudiante. L'évolution des universités se caractérise par la massification qui ouvre l'accès à différents types de clientèles. Conséquemment, cela a un impact sur l'augmentation de la taille des groupes et confronte les professeurs à de nouveaux défis sur le plan des pratiques pédagogiques. Dans quel contexte historique et social s'enracine cette croissance du nombre d'étudiants? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous allons d'abord nous attarder sur l'explosion des clientèles au niveau démographique de manière générale et ensuite au Québec ainsi que sur les conséquences de cette croissance.

1.1 Explosion des clientèles

1.1.1 Vue générale

Au niveau international, l'enseignement supérieur après la Seconde Guerre mondiale a connu plus de changements que durant les six siècles précédents. Charle et Verger (2012) constatent qu'une première massification intervient au cours de la période qui va des années 1945 au début des années 1980, où les établissements universitaires « tissent ce qu'on pourrait appeler maintenant un world wide web universitaire à l'échelle de tous les continents » (p. 143), malgré les retards considérables dans un premier temps de l'Asie, de l'Afrique et de l'Europe orientale. En France, pendant 24 ans, de 1935 à 1960, le nombre des étudiants passe de 81 218 à 213 000, soit une augmentation de 162%; les autres pays comme la Suède, la Belgique ou l'Espagne connaissent aussi la même tendance. Au Canada, en faveur de l'investissement des gouvernements, les effectifs universitaires ont connu un doublement de 1944-1945 à 1948-1949. En Asie, la multiplication par cinq du nombre des étudiants en dix ans ou par dix en plus de vingt ans existe dans certains pays : au Bangladesh, en Malaisie, en Iran, en Syrie et en Taïwan. En effet, cette expansion s'accroît dans plusieurs pays du monde, et ce, malgré « la différence des systèmes économiques et des structures éducatives » (Charle et Verger, 2012, p. 147) ou de « leur héritage historique ou de leurs choix politiques divergents » (p. 160).

Sur le plan démographique, les années 1950-1960 voient naître une période de croissance économique et de hausse démographique ayant suivi la Seconde Guerre mondiale et où la génération des enfants issus du baby-boom après 1945 atteint l'âge universitaire. C'est pour cela que les universités existantes ne pouvaient plus répondre à l'augmentation de la population étudiante (Charle et Verger, 2012; Roy et Gingras, 2012).

De manière générale, la croissance des populations universitaires s'inscrit, dans la seconde moitié du XXe siècle et surtout au début du XXIe siècle, dans l'essor de la société du savoir, qui exige la formation d'une main-d'œuvre qualifiée capable de s'adapter aux innovations technologiques, aux bouleversements organisationnels dans les entreprises et de faire face à l'intellectualisation croissante des tâches (Pillon et Vatin, 2007). Quant aux parents, ils font des investissements dans les études supérieures de leurs enfants pour que ces derniers, avec un diplôme de haut niveau, puissent « échapper aux conditions de travail et d'instabilité de situation (précarité, chômage) » (Vasconcellos, 2006, p. 19).

Au terme de cette section, nous constatons que les dates de massification ne suivent pas le même rythme partout en Occident ainsi que dans le monde. Par exemple, cette massification est plus rapide en Amérique du Nord dans les années 1940, 1950, 1960. Ce processus s'amplifie dans les années suivantes en Asie, plus récemment dans les années 1990. Ceci étant dit, il n'y a pas une chronologie unique de la massification universitaire. Cependant, tous les pays à long terme vivent sensiblement la même tendance.

La massification de l'enseignement supérieur se déroule partout dans le monde et le Canada ainsi que le Québec n'échappent pas à cette tendance lourde. Nous présentons ce phénomène au Québec dans la section suivante.

1.1.2 Au Québec

Au Québec, revenons d'abord au contexte des années 1960, époque à laquelle la province connaît de grands changements liés à la réforme éducative de la maternelle à l'université. En 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, appelée Commission Parent, a rédigé un rapport qui a proposé plusieurs recommandations jouant un rôle majeur dans la restructuration du système scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2008).

Au niveau de l'enseignement supérieur, la massification – l'égalité des chances d'accès à l'école sans tenir compte de la provenance sociale dans les années 1960 – a permis d'accroître le nombre d'individus inscrits dans les établissements universitaires. Dans la période des années 1960-1970, le gouvernement québécois a mis en place des mesures pour donner des chances d'accès à tous, y compris aux filles, aux francophones et aux jeunes provenant de classes sociales inférieures. Le nombre d'étudiants qui s'inscrivent à l'université augmente chaque année. Le Québec est une des sociétés qui ont instauré le virage vers la massification de l'enseignement supérieur (Kamanzi et al., 2012). En outre, cette province a investi des ressources importantes pour la création d'un vaste réseau d'institutions de niveau collégial et universitaire et la multiplication des programmes de formation (Andres et Adamuti-Trache, 2008). En particulier, en 1968, la fondation du réseau de l'Université du Québec représente bien le concept d'« université nouvelle » (Roy et Gingras, 2012). Dans un premier temps, à partir de 1836, ce concept a d'abord désigné historiquement les « *red brick universities* » créées au Royaume-Uni pour construire un lieu de formation intellectuelle, professionnelle et technique apte à répondre aux besoins de la société. Par la suite, il désigne la multiplication des universités fondées dans le contexte de la réforme de l'éducation dans les années 1960, lors de la Révolution tranquille. Une université est appelée « université nouvelle » par la volonté de modifier sa mission, son organisation, son orientation en matière d'enseignement et de recherche. Plusieurs universités sont créées dans les différentes régions de la province afin de répondre aux besoins de scolarisation et de formation d'une main-d'œuvre qualifiée. En outre, il s'agit d'une période où les universités existantes ne pouvaient plus répondre à l'augmentation considérable des effectifs des étudiants (Roy et Gingras, 2012). Selon Denis Bertrand, la création de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) « répond aux besoins nouveaux de formation universitaire d'une société en pleine expansion et en mutation profonde, à une époque cruciale de l'histoire du Québec que l'on appellera plus tard la Révolution tranquille. Elle représente aussi la dernière étape de la mise en place de la réforme de l'enseignement québécois, dans le sillon du rapport Parent » (Roy et Gingras, 2012, p. 216).

On peut conclure des développements précédents que l'accès à la massification du XXe siècle engendre l'explosion des clientèles universitaires et l'émergence de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée pour s'adapter aux besoins de la société. Partout dans le monde ainsi qu'au

Québec, on observe une croissance du nombre des étudiants. Quelles sont donc les conséquences de cette augmentation pour les professeurs et les universités?

1.2 Conséquences de l'exposition des clientèles universitaires

La croissance du nombre des étudiants engendre deux conséquences principales, d'une part l'essor de nouveaux publics universitaires, et d'autre part, l'impact économique.

1.2.1 Transformation du public universitaire

Dans l'enseignement, les professeurs sont confrontés à de nouveaux publics universitaires. Socialement, du XVIIIe siècle à la Seconde Guerre mondiale, un peu partout en Occident, le recrutement des étudiants dans les universités est destiné à une population à dominance bourgeoise. Partout, les effectifs universitaires sont constitués par les fils d'officiers, de juristes, d'avocats et de médecins (Charle et Verger, 2012). Avant les années 1950, les cours étaient adressés à de grands groupes, mais ce format ne posait pas problèmes aux professeurs, car les études supérieures étaient destinées à des élites disposant de connaissances culturelles variées et issues de couches sociales supérieures minoritaires dans la société (Baudelot et Establet, 1973). Cloutier (1990) a décrit les caractéristiques des étudiants classiques : cet étudiant typique est de genre masculin et ses parents proviennent des classes sociales supérieure et moyenne-supérieure, il fréquente une université située dans un grand centre urbain, il est inscrit à temps plein aux études de premier cycle, dans des disciplines de type humaniste ou professionnel et n'a pas d'interruption de ses études après l'obtention d'un diplôme secondaire (lycée, collègue classique, gymnasium, etc.). Par ailleurs, les années 1950-1960 voient la naissance d'une classe moyenne dont les fils et filles constituent une nouvelle génération d'étudiants. Une autre notion liée au nouveau public est celle de l'étudiant de première génération (ÉPG), soit celui dont les parents n'ont pas fréquenté l'université et qui n'ont qu'un niveau d'études secondaires (Roy et Gingras, 2012). À cette époque, la méthode traditionnelle répondait assez bien aux buts visés par l'enseignement universitaire : transmettre la culture légitime de l'élite sociale à la future élite intellectuelle et professionnelle.

Cependant, après les années 1950, l'augmentation considérable des effectifs demande aux professeurs de changer leurs façons de transmettre les connaissances. Charle et Verger (2012) mentionnent qu'à partir de ces années, le public universitaire, dominé jadis par la bourgeoisie, a été remplacé peu à peu par des étudiants issus des classes sociales moyennes, mais aussi des milieux populaires et ouvriers sans capital intellectuel.

La massification de ce cycle d'enseignement a entraîné l'arrivée massive « des clientèles étudiantes obnubilées par l'obtention d'un Diplôme, gage de la réussite sociale et économique » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 59). De plus, selon ces auteurs, la démocratisation de l'enseignement supérieur, au Québec comme ailleurs, met les professeurs face à de multiples défis. En effet, la méthode dominante du cours magistral fait dès lors problème. Cette méthode magistrale est considérée comme « inadéquate » (Bireaud, 1990) ou « inadaptée » (Felouzis, 2003). En outre, les structures de pensées d'un certain nombre des professeurs et les attentes d'une nouvelle société peuvent s'avérer contradictoires. Par exemple, selon Daele (2010), cette méthode d'enseignement se trouve au contraire adaptée à une classe de grande taille lorsque l'enseignant présente des informations de manière structurée, précise et logique et qui par ailleurs sont difficiles à trouver pour les étudiants qui ne suivent pas le cours. Un autre problème est que l'augmentation du nombre des étudiants n'est pas proportionnelle aux ressources mises à la disposition des institutions marquées par les restrictions budgétaires, le recrutement en baisse du corps professoral, ou encore des salles de classe vétustes ou peu adaptées au nombre d'étudiants (Ménard et St-Pierre, 2014).

Actuellement, en réaction à la massification de l'enseignement supérieur, les universités sont en train de se transformer afin de « réaménager l'offre d'études, les modalités du travail pédagogique et l'introduction de nouvelles formes d'accompagnement des études (comme le tutorat) » (Vasconcellos, 2006, p. 107). Le but est de s'adapter à un public multiple et hétérogène. De plus, comme le constatent Annot et Fave-Bonnet (2004), il est important de changer en termes de pédagogie. Quant à lui, Paivandi (2012) affirme que « pour éviter le décrochage précoce, intégrer et faire réussir les étudiants, l'université a besoin de réfléchir sur la pédagogie » (cité dans Duguet et Morlaix, 2013, p. 4), en particulier dans le contexte des grands groupes.

1.2.2 Impact économique

Le flux constant de nouveaux étudiants fait en sorte que les coûts de l'enseignement universitaire deviennent de plus en plus importants. Par conséquent, à compter des années 1980, les États sont confrontés à une explosion des coûts de l'enseignement universitaire et s'efforcent de les réduire.

En fait, au début des années 1980, l'ensemble des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de multiples pays développés ont connu une crise financière caractérisée par un important déficit public et un endettement élevé (Amar et Berthier, 2007). Au niveau éducatif, les États diminuent leurs investissements en éducation et imposent des contrôles tels que l'imputabilité et l'obligation de performance (Peters, 2014). Prenons l'exemple du Québec qui ne fait pas exception, dans ce contexte. Selon les données fournies par l'Assemblée nationale, citées par Doray (2016), en 1981, le Conseil supérieur de l'éducation a estimé la restriction budgétaire à 80M\$ en 1981-1982 dans le financement des universités par rapport à l'année précédente. Entre 1994 et 1999, à la suite d'une baisse du financement fédéral des universités canadiennes, les paiements fédéraux de transfert en santé, éducation et aide sociale vers le Québec ont baissé d'un montant de 765M\$. Et depuis 2012, les coupures récurrentes annoncées dans les universités s'élèveraient à 276,3M\$. La logique économique et les compressions budgétaires qui se succèdent depuis les années 1980 tendent aussi à favoriser l'enseignement aux grands groupes, qui sont par définition plus rentables pour les institutions.

En conclusion à cette section, nous avons présenté l'expansion des universités à partir des années 1950. Cette croissance se traduit par des problèmes économiques et pédagogiques, l'émergence de nouveaux publics universitaires, les transformations des anciennes méthodes d'enseignement ainsi que l'essor des grands groupes d'étudiants. Dans le cadre de notre projet, nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques pédagogiques dans le cadre de l'enseignement aux grands groupes. Qu'entendons-nous par grand groupe? Comment le définir? Quels sont les problèmes liés à ce format d'enseignement? Quel est le rôle des pratiques pédagogiques et des TIC dans la démarche pédagogique? C'est de ces questions que la prochaine section traitera.

1.3 L'apprentissage dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur

Cette section énonce dans un premier temps la définition de ce qu'est un grand groupe au cycle supérieur dans le but de présenter le fil conducteur de notre recherche. Dans un deuxième temps, les problèmes liés à l'acte d'enseigner avec la méthode magistrale en grand groupe sont présentés. Dans un troisième temps, nous abordons de manière générale l'évolution des théories de l'apprentissage principales qui sont les cadres de références du processus d'enseignement du professeur, dont le behaviorisme, le cognitivisme et le paradigme constructiviste. Nous allons les présenter en détail dans le chapitre 2 de notre projet. Enfin, nous abordons le rôle des pratiques pédagogiques dans l'enseignement en grand groupe et des TIC dans l'intégration pédagogique à l'ère numérique.

1.3.1 Définition du grand groupe dans l'enseignement supérieur

La perception d'un grand groupe varie d'une personne à l'autre, enseignant ou professeur. En nous basant sur des explications tirées d'ouvrages de référence, nous souhaitons énoncer quelques-unes des principales définitions proposées par des auteurs inscrits à la fois dans des approches quantitatives et qualitatives.

En ce qui concerne l'approche quantitative, Anzieu (cité dans Nomaye, 2006, p. 15), a proposé une classification des groupes en fonction de leur taille :

- (i) un groupe comporte au moins trois personnes, c'est la condition nécessaire pour qu'il y ait échanges ;
- (ii) de 3 à 5 personnes, on parle de petits groupes ;
- (iii) de 6 à 13 personnes, il y a constitution de groupes restreints ;
- (iv) de 14 à 24 personnes, on a affaire à des groupes étendus ;
- (v) de 25 à 50 personnes, on se trouve en présence de groupes larges ou grands groupes. Au-delà de 50 personnes, il s'agit d'assemblée.

En se référant à cette classification, Bruneau et Langevin (2003) constatent que, selon les contextes, la taille d'un grand groupe varie ainsi de 50 à 150, voire 200 étudiants dans une classe. Dans le contexte de l'enseignement supérieur au Canada, les auteurs Jungic et al. (2006) nomment grand groupe une classe composée de 350 étudiants ou plus, animée par un seul professeur.

À côté de la perspective quantitative, la notion de grand groupe peut être définie dans une perspective qualitative. Par exemple, Dah (2002) rapporte que le nombre d'apprenants constitue une barrière possible à l'interaction entre le formateur et le formé : « on parle d'un grand groupe lorsque, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication » (cité dans Bernatchez et Weiss-Lambrou, 2003, p. 1).

À titre d'exemple, si un professeur a l'habitude d'enseigner à une classe de 15 étudiants et que ce nombre double subitement, on pourrait dire qu'il s'agit tout de même d'un grand groupe, car ce nouveau contexte diminuerait en principe l'efficacité de la manière d'organiser la classe et des méthodes d'enseignement habituelles (Centre de pédagogie universitaire d'Ottawa, 2007). Ce point de vue est également soutenu par d'autres auteurs: « the exact number does not really matter: what matters is how you, the teacher, see the class size in your own specific situation » (Ur, 1996, p. 302); « a large class can be any number of students, if the teacher feels there are too many students for them all to make progress » (Baker et Westrup, 2000, p. 2).

D'autre part, en 1987, Weimer a proposé une définition du concept de grand groupe : « des classes dans lesquelles on ne peut donner la parole à tous les étudiants qui ont envie de la prendre et dans lesquelles la notation des examens écrits pourrait occuper tous les soirs et tous les week-ends du professeur » (cité dans Leclercq, 1998, p. 139).

Cependant, la définition de grand groupe reste très relative et subjective. Selon Biggs (1999, cité dans Mulryan-Kyne, 2010), il est difficile de déterminer exactement ce qu'est un grand groupe dans le contexte d'enseignement. Amedahe (2010) souligne que la taille de la classe est mesurée en termes de ratio étudiants-professeur (cité dans Esia-Donkoh et Antwi, 2015) qui diffère d'un pays à l'autre. De plus, la perception de la notion de groupe nombreux et ses effets sont variés et contextuels. La notion de grand groupe dépend de plusieurs facteurs reliés (Ngamassu, 2005),

dont la taille moyenne des groupes-cours dans une université donnée ou un réseau d'université. Cette idée est partagée par Mezrigui (2015) : « what is termed large class differs from one country to another and from one teacher to another in the same country » (p. 109). Par exemple, Hess (2011) indique qu'en Chine et au Pakistan, la taille moyenne des classes est de plus de 60 et peut dépasser 100 étudiants. Ainsi, les grands groupes sont ceux qui dépasseront de manière notable cette moyenne. En effet, un groupe de 35 ou 40 étudiants y sera appelé un groupe de petite taille. Par ailleurs, la taille moyenne varie selon les facultés et départements, les cycles d'études et les types de cours : à distance, en présentiel, etc. Prenons l'exemple donné par Mulryan-Kyne (2010) : la présence de 50 étudiants dans un laboratoire scientifique de 30 places rencontre plusieurs défis par rapport à celle de 220 étudiants qui suivent un cours d'histoire dans un amphithéâtre de 200 places. Cette réflexion est partagée par Vanpee et al. (2008) : « Définir l'enseignement en grand groupe est en partie arbitraire car, en fonction de la capacité de l'enseignant à pouvoir impliquer ses étudiants, les mêmes problèmes peuvent être perçus dans un groupe de 30 comme dans un groupe de 150 étudiants » (p. 33). En effet, l'habileté, les connaissances de base, l'âge et l'expérience de ceux qui apprennent ainsi que les compétences d'enseignement du professeur sont les facteurs importants afin de déterminer si une classe est large ou trop large (Mulryan-Kyne, 2010). Et comme l'indique Atkinson (2003), il est nécessaire de définir la nature de la notion de grand groupe en se basant sur de multiples paramètres, et non de choisir seulement ou simplement le nombre d'étudiants présents en classe ou en amphithéâtre (cité dans Fiola et al., 2006).

Une conclusion concernant la définition de grand groupe sur le plan quantitatif permet d'avancer qu'il n'y a pas de consensus sur le nombre d'étudiants dans un grand groupe car le seuil de cette notion varie d'une université à l'autre ou d'un pays à l'autre. On constatera la même chose au sujet de l'approche qualitative. En effet, l'enseignement en grand groupe n'est pas qu'une question purement quantitative. Ce concept dépend souvent de la perception des professeurs, des étudiants, du contexte d'enseignement, de la taille moyenne des classes selon les pays ou de la nature de la tâche. On parle d'enseignement en grand groupe lorsque les professeurs rencontrent des difficultés à rejoindre tous les étudiants et à les impliquer dans le processus d'enseignement-apprentissage ou lorsqu'ils doivent modifier leur propre méthode

d'enseignement traditionnelle à cause du total du nombre d'étudiants. Ainsi, dans le cadre de notre travail, nous considérons un grand groupe comme un important nombre d'étudiants qui fait en sorte que le professeur le perçoit comme étant composé d'étudiants suffisamment nombreux pour l'amener à réfléchir et éventuellement à modifier ses stratégies habituelles d'enseignement.

1.3.2 Problèmes liés à l'acte d'enseigner dans l'utilisation de la méthode magistrale en grand groupe

En ce qui concerne les limites du budget universitaire, Allais (2014) a relevé trois stratégies principales pour la réduction des coûts liés au nombre d'étudiants encadrés par un professeur : (1) l'embauche de professeurs à statut précaire, (2) l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication pour diminuer le volume du corps professoral et (3) l'organisation de classes de grande taille. Dans le même esprit, comme souligné par Cuseo (2007), le dernier point est considéré comme l'une des stratégies de réduction de coûts les plus rapides et pratiques employées par les universités, sans égard à la qualité du processus d'enseignement/apprentissage. Cela pourrait devenir une forme de « tentation » pour les universités. Comme nous pouvons le constater à la lumière des différentes études présentées, l'organisation de classes à fort effectif existe comme solution aux contraintes budgétaires dans plusieurs universités. De plus, l'organisation des cours en grand groupe pose des défis chez les professeurs expérimentés ainsi que chez les professeurs novices (Lantz et al., 2008), aussi bien qu'aux étudiants (Jungic et al., 2006). La recension des écrits révèle que ce format d'enseignement présente plusieurs problèmes tels que l'anonymat, le manque de participation et d'occasions de discussions, l'incapacité à motiver les étudiants, la diminution de la concentration, le manque de relation avec le professeur ou la difficulté à individualiser l'apprentissage. On voit que ces problèmes, d'une part, s'attardent à la nature pédagogique et d'autre part, à la nature organisationnelle. Dans le cadre de notre projet, nous nous intéressons particulièrement aux problèmes liés à l'acte d'enseigner dans l'utilisation de la méthode magistrale en grand groupe.

L'article de Cuseo (2007) propose une recension d'écrits de 95 articles, desquels l'auteur tire huit conclusions liées aux contraintes rencontrées dans l'enseignement en grand groupe. Parmi elles, l'auteur indique que le premier problème de l'enseignement en grand groupe est l'augmentation de la dépendance vis-à-vis de la méthode magistrale. McKeachie (1986) note en ce sens que l'effectif de la classe et la méthode d'enseignement sont presque inextricablement liés : l'enseignement en grand groupe utilise donc souvent la méthode traditionnelle tandis qu'en petit groupe, l'accent est davantage mis sur la discussion. La recherche de Penner (1984) montre que durant un exposé magistral, l'attention et la concentration des étudiants ont tendance à diminuer après 10-20 minutes. En général, pendant la moitié du discours du professeur, les étudiants penseraient à des choses qui ne sont pas inhérentes au contenu du cours et 15% de leur temps en classe serait destiné à imaginer d'autres choses. Dans le même ordre d'idées, selon Ramsden (2003), un adolescent ou un adulte normal est difficilement attentif si l'exposé dure au-delà de 20 à 30 minutes. En outre, le résultat d'une étude montre que le rapport écrit des étudiants assistant à seulement 20 minutes d'exposé dispose d'éléments plus nombreux que celui des groupes bénéficiant de 40 minutes ou d'une heure d'exposé (cité dans Ménard et St-Pierre, 2014). La figure 1 présente la rétention d'informations des étudiants pendant une période d'apprentissage (Sousa, 2002, p. 97).

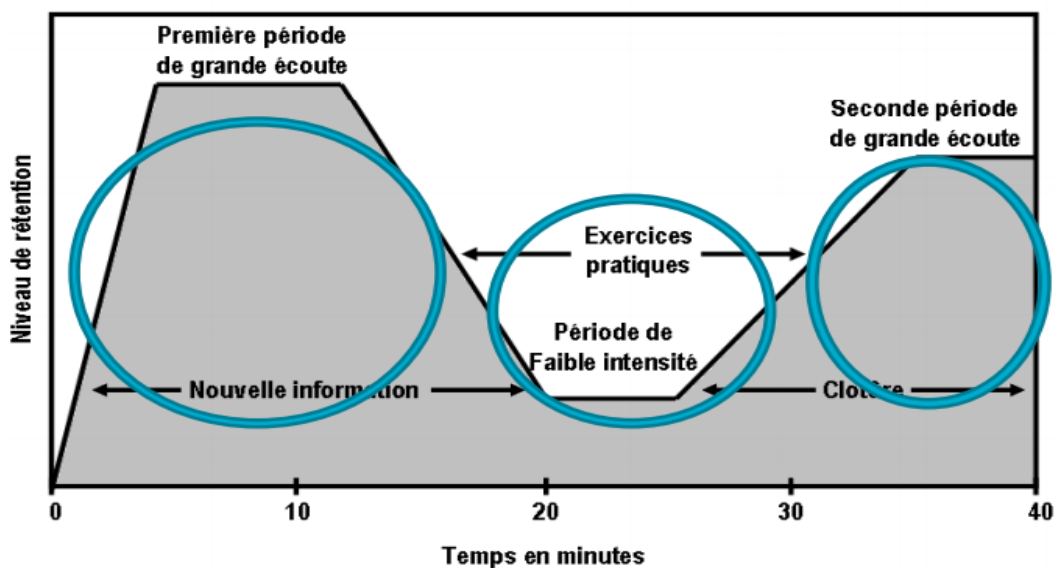


Figure 1. – Rétention pendant une période d'apprentissage

Ainsi, le rapport de Bligh (1972) souligne qu'en situation de petits groupes, la plupart des étudiants qui participent activement à la discussion avec leur professeur ainsi qu'avec leurs camarades restent toujours « *on task* » et consacrent beaucoup plus de temps à la synthèse des concepts acquis. Ces étudiants sont plus satisfaits de leurs expériences d'apprentissage que les autres à qui l'on a enseigné de façon magistrale. D'autres études soulignent que, à la suite d'un cours essentiellement magistral, les étudiants s'inscrivent à des cours complémentaires si ce dernier cours possède au moins une des deux caractéristiques suivantes : (a) discussion en petit groupe avec les autres étudiants (Bruxton et Crull, 1982) ; (b) rôle de facilitateur plutôt qu'expert ou d'autorité du professeur (Mc Keachie et al., 1978, cité dans Cuseo, 2007).

Par ailleurs, la méthode magistrale enseignée dans les grands groupes rendrait les étudiants moins participatifs. Selon MacGregor et al. (2000), « this large-class-lecture-centered approach seems to be inviting increased degrees of student disengagement » (p. 6). De manière générale, plus l'étudiant participe ou s'engage dans son apprentissage, plus son acquisition de connaissances et son développement cognitif s'affirment comme le soulignent Pascarella et Terenzini (1991, cités dans Cuseo, 2007). Dans les classes de large taille, le rapport de recherche de Wulff et al. (1987) montre que la caractéristique la plus décrite par les étudiants suivant ce type de cours est le manque de relation avec le professeur et d'occasions de poser des questions et de discuter (cité dans Cuseo, 2007). D'ailleurs, l'étude de Centra (1973) souligne que l'auto-perception des professeurs de la qualité de leur interaction avec les étudiants est plus positive que celle qu'entretiennent les étudiants à propos de cette même relation (cité dans Cuseo, 2007). Les résultats des recherches mentionnées ci-dessus montrent ainsi que la méthode magistrale appliquée dans l'enseignement en grand groupe pose des problèmes autant pour les professeurs que pour les étudiants.

De plus, cette méthode diminuerait la profondeur de la réflexion (*depth of thinking*) des étudiants. Les résultats de l'étude de Fischer et Grant (1983) montrent que la taille de la classe influence le niveau d'aptitudes cognitives des étudiants dans le groupe. En se basant sur la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom, procédant d'une classification des niveaux de pensée des étudiants de processus simples à des processus complexes en situation d'apprentissage (la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse et la synthèse), les

auteurs ont constaté que lorsque l'étudiant répond à une question posée par le professeur en petits groupes (15 étudiants ou moins), le niveau atteint est l'analyse, alors que le niveau atteint en moyen groupe (16-45 étudiants) est celui de la compréhension, et que celui en grand groupe (46 étudiants ou plus) demeure au plus bas.

En outre, les problèmes de prise de parole et la difficulté à individualiser l'apprentissage sont également des contraintes inhérentes sur le plan pédagogique (Leclercq et al., 2008). Avec un auditoire composé de nombreux individus, l'intervention moyenne autorisée est brève par manque de temps, et ce, autant pour la prise de parole des étudiants que pour le feedback du professeur à chaque intervention. En outre, il y a aussi des étudiants qui ne prennent pas la parole devant un grand nombre de personnes, par crainte de la critique des autres ou par simple timidité. Le professeur rencontre de la difficulté à lancer et à encadrer les activités complexes de chaque étudiant, telles que la réflexion critique, la synthèse ou la résolution de problèmes; il éprouve également une difficulté à contacter individuellement les étudiants pour préciser « les intentions, les attentes, les contenus et les méthodes d'évaluation », et une difficulté à donner un feedback adapté à chaque travail personnel. En conséquence, face à ce problème, les étudiants risquent de ne pas participer au cours.

Par ailleurs, le résultat de l'étude de Jawitz (2013) montre que, dans la réalité, dans plusieurs institutions universitaires, ceux qui donnent des cours en grand groupe sont souvent des nouveaux professeurs ou des professeurs à statut précaire (et parfois des étudiants ayant gradué des études aux cycles supérieurs. Ce sont des personnes qui peuvent difficilement refuser d'enseigner à de grands groupes à la demande de la direction de leur département. Tandis que les professeurs expérimentés choisissent de donner des cours aux cycles supérieurs, tels que l'enseignement à la maîtrise et au doctorat. En ce qui concerne les nouveaux professeurs, qui, comme le souligne Liping (2014) « [who] have not even had the time to frame their qualifications » (p. 106), ils passent des heures à la préparation des diapositives à projeter et viennent en classe en vue d'accomplir la tâche de « parler » : « dim the lights, switch on the presentation, and drill home your message, one bullet at a time » (p. 143) sans tenir compte de ce que font les étudiants.

Dans cette section, nous avons pu observer que dans l'enseignement supérieur en grand groupe, le professeur rencontre de multiples problèmes au niveau de l'acte d'enseigner dans l'utilisation de la méthode magistrale. Par conséquent, il peut s'interroger sur ses difficultés pédagogiques en vue de les surmonter. Quels sont donc les cadres de références qui peuvent le guider dans la démarche pédagogique? La section suivante va répondre à cette question.

1.3.3 Évolution des théories de l'apprentissage qui peuvent guider l'action

En éducation, les théories de l'apprentissage sont des cadres de références qui peuvent influencer le développement des conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques du professeur (Hill, 1977; Ménard et St-Pierre, 2014; Institut national de santé publique, 2011). Au fil du temps, l'évolution de ces théories constitue une avancée très importante dans la recherche, la formation et la pratique éducative.

En fait, dans une approche behavioriste, on considère l'apprentissage comme une modification de comportements en fonction de la relation stimulus-réponse. On met l'accent sur la mémorisation et on prend peu en considération les caractéristiques de chaque individu. L'importance est mise sur le rôle du professeur dans la planification de l'enseignement, dont le contenu à enseigner, la définition des résultats attendus et l'importance de la rétroaction (Ménard et St-Pierre, 2014). On évalue le niveau de réussite de l'individu par le nombre de réponses correctes et des comportements que le professeur souhaite valoriser.

Dans une conception cognitiviste, le processus d'apprentissage et son résultat sont expliqués par la théorie du traitement de l'information. La mémoire joue un rôle important dans ce processus. L'individu traite les informations en se basant sur ses représentations ou ses connaissances antérieures. Le rôle du professeur est d'aider l'étudiant à bien traiter les informations, autrement dit, bien les sélectionner et les structurer dans sa mémoire, pour les restituer dans des situations différentes. En outre, la rétroaction de la part du professeur durant l'apprentissage est nécessaire pour l'étudiant, car elle permet une correction des informations non comprises ou mal mémorisées (Daele et Berthiaume, 2010).

En ce qui concerne le paradigme constructiviste, il met l'accent sur la construction de connaissances de l'étudiant en développant ses processus cognitifs (Henri et Lundgren-Cayrol,

2001). Cette théorie s'intéresse à l'importance (1) des connaissances antérieures, (2) d'une démarche active chez le professeur et d'une motivation chez le sujet, (3) des relations conceptuelles entre les connaissances, (4) de la manipulation d'expériences authentiques, (5) de la disponibilité des connaissances en vue de comprendre les événements, (6) de la création des situations-problèmes adéquates et contextualisées en fonction du niveau et des besoins de l'étudiant, (7) de favoriser le conflit cognitif, (8) de la réflexivité et de la métacognition, (9) du transfert dans le terrain (Lebrun, 2002).

Quant au socioconstructivisme, avec des fondements très rapprochés du constructivisme, l'aspect « socio » insiste sur la dimension sociale dans la construction des connaissances lors d'interactions avec d'autres dans une « zone proximale de développement » où les connaissances sociales deviennent des connaissances individuelles de plus en plus complexes (Lebrun, 2002). Dans cette perspective, les interactions sociales constituent un élément nécessaire du processus de construction des connaissances. Les échanges, d'une part, avec les pairs et d'autre part, avec l'adulte, permettent à l'apprenant de mieux comprendre, analyser, confronter et intégrer les connaissances nouvelles (Jonnaert, 2009).

Les paradigmes constructiviste et socioconstructiviste ouvrent sur des techniques actives d'enseignement, le professeur propose des situations-problèmes authentiques durant la formation aux étudiants pour favoriser le processus (socio)cognitif, la métacognition ainsi que le transfert dans le terrain. L'individu construit ses connaissances par lui-même sur la base des connaissances antérieures et à travers les interactions sociales.

En effet, l'évolution des théories de l'apprentissage donne aujourd'hui une place importante à la prise de parole, au savoir-être, au développement de la compétence de travail en équipe et au rôle déterminant du contexte de l'étudiant qui est mis au centre de l'apprentissage. Elle rend ce dernier de plus en plus actif dans l'apprentissage. De la part du professeur, avec des cadres théoriques différents, l'important est de prendre conscience de ses pratiques pédagogiques, en tant que tuteur, accompagnateur pour s'adapter aux besoins de l'étudiant dans un contexte authentique. Dans le contexte de grands groupes, ce qui compte le plus est l'importance de la qualité des pratiques d'enseignement (Mulryan-Kyne, 2010). Quel est donc le rôle des pratiques

pédagogiques dans l'enseignement supérieur? Dans la section qui suit, nous présentons ce rôle en lien avec notre sujet de recherche.

1.3.4 Rôle des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en grand groupe

En général, quels que soient les niveaux scolaires ou la taille de la classe, la préparation d'un cours occupe une place essentielle dans l'enseignement en tenant compte des aspects suivants : la définition des objectifs visés, le contenu enseigné, le choix des méthodes adéquates et la planification des formes d'évaluation (Thériault et al., 1994). En tant que professeur, il est indispensable que la réflexion sur la relation entre ces trois composantes « objectifs, méthodes, et évaluations » soit orientée vers une action cohérente et pertinente, ce que Leclercq (2008, p. 2) nomme « la triple concordance ». Selon cet auteur, il est important de définir les objectifs avant les méthodes de formation et d'évaluation, et de rapporter celles-ci aux objectifs. En pédagogie universitaire, il s'agit de l'alignement pédagogique qui représente la cohérence entre objectifs d'apprentissage, activités pédagogiques et stratégies d'évaluation (Berthiaume et Rege Colet, 2013; Poumay, 2014). Ce concept a été introduit initialement par John Biggs (Biggs, 1996; Biggs, 2003) qui l'a appelé « constructive alignment ». En enseignement supérieur, cette notion est capitale, car les étudiants ont une certaine maturité et viennent en classe avec un projet personnel défini. La cohérence entre ces trois éléments demande aux professeurs beaucoup de réflexion sur l'organisation de leur enseignement et de leurs pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne l'élément méthodes, dans la réalité, face à un contexte en mutation, plusieurs éléments peuvent amener le professeur à s'interroger sur ses pratiques d'enseignement pour s'adapter aux nouveaux étudiants et pour contribuer à la qualité des institutions universitaires, tels que l'augmentation du nombre des étudiants dans le contexte de massification, le développement ininterrompu de la technologie, la professionnalisation, la haute demande de la part des employés sur la qualité de la main-d'œuvre ou les exigences de plus en plus fortes des étudiants quant à un enseignement de qualité (Detroz, 2008; Germain-Rutherford et Diallo, 2006; Mulryan-Kyne, 2010).

En effet, de nos jours, on constate aussi que les étudiants deviennent de plus en plus exigeants face à leurs professeurs, ce qui oblige ces derniers à s'adapter à ce nouveau public par un enseignement plus conforme à ses attentes. Les professeurs d'université doivent également se montrer plus présents et disponibles dans leur rôle de guide ou de tuteur, et ce, même en contexte de grand groupe. Dans ce format d'enseignement, ce n'est pas nécessairement le nombre des participants qui constitue l'élément important, mais la qualité de l'enseignement, comme l'indiquent les études menées par Atkinson (2010), Milesi et Gamoran (2006), et Wulff et al. (1987). De plus, Ives (2000) suggère que, face à un grand groupe, il est important que le professeur tienne compte d'abord de la technique d'enseignement, puis des caractéristiques des étudiants, et enfin des objectifs visés du cours. En particulier, la recherche de Mulryan-Kyne (2010) parue dans revue « Teaching in Higher Education » et intitulée « Teaching large classes at college and university level : challenges and opportunities » affirme que le rôle du professeur est bien plus crucial par rapport à l'apprentissage des étudiants que les variables contextuelles. En effet, la taille de la classe n'aurait pas d'influence négative sur l'apprentissage si le professeur adopte des stratégies d'enseignement adaptées et les applique dans le contexte approprié. Cette recherche a fait une recension des écrits partageant ce point de vue. En fait, la classe avec grands groupes ou petits groupes est efficace quand on tient compte de l'apprentissage et de la compréhension de l'information (Office of Instructional Consultation, 1992). On critique la méthode magistrale, son utilisation inappropriée et non les problèmes inhérents à la méthode elle-même (Good et Brophy, 2003). L'important n'est pas le profil des techniques d'enseignement du professeur, mais ce qui compte est la qualité et le contexte d'application de ces techniques (Lammers et Murphy, 2002). Plus précisément, les facteurs influant sur la réussite d'un cours ne sont pas uniquement le contenu présenté, la surface du local et le nombre d'étudiants, mais bien l'accent porté sur la manière dont « le contenu est transmis » et sur « les attitudes adoptées par l'enseignant » (Herr, 1989; Lewis, 1982, cités dans Thériault et al., 1994). À ce propos, les chercheurs Alava et Langevin (2001) estiment que « les innovations pédagogiques, même si elles demeurent encore marginales en milieu universitaire, semblent faire partie de la solution aux défis qui se posent aux professeurs et aux leaders universitaires quant à la qualité de la formation » (cité dans Kozanitis, 2010, p. 2). Bligh (1972), Costin (1972) et

Walder (2019) constatent qu'au lieu d'utiliser la méthode traditionnelle seulement, il est plus efficace de combiner celle-ci avec les autres approches. Dans la même réflexion, ce qui compte le plus est le rôle et les compétences du professeur (McKeachie, 1990). Dans un cours magistral à un effectif nombreux, « la responsabilité de communication repose sur les épaules des professeurs » (Darlaston-Jones et Cohen, 2003, cités dans Fiola et al., 2006, p. 23). Bien plus, l'étude mise en place par Kozlowski (2015) montre que selon les étudiants, les caractéristiques d'un bon professeur sont la bonne maîtrise de sa matière (compétence), une bonne préparation de ses cours (organisation), ce qui fait le lien entre les sujets qu'il propose et la réalité (pratique), le fait d'encourager les questions et les opinions (encourageant) ainsi que l'enthousiasme pour sa matière (enthousiaste).

Par ailleurs, une autre étude à retenir est celle mise en place par The Teaching and Educational Development Institut (2001) sur le sujet inhérent à l'influence de la taille de la classe sur les problèmes d'apprentissage auprès de 246 étudiants du premier cycle universitaire de la 2ème à la 4ème année. À noter que l'étude précédente de cet institut souligne que ces étudiants expriment une forte préférence pour l'enseignement en grand groupe par rapport à ceux de 1ère année qui privilégient le groupe restreint. Le résultat de l'étude menée en 2001 montre que, selon les étudiants de la 2ème à la 4ème année, le nombre des étudiants dans une classe ne pose pas de problème dans le processus d'apprentissage. Qu'importe la préférence des étudiants, cette étude affirme que la qualité de l'enseignement et l'expérience de l'apprentissage ont des influences fortes sur les résultats des étudiants (cité dans Esia-Donkoh et Antwi, 2015).

Dans le même sens, l'étude menée par Jean-Louis (2010) sur les facteurs de qualité d'un cours en grand groupe estime que, parmi ces facteurs, les trois mesures de la motivation (motivation intrinsèque, extrinsèque et motivation perçue du professeur) sont les variables principales. De plus, les résultats montrent un lien significatif entre la motivation perçue du professeur par les apprenants sur la motivation intrinsèque. Il est nécessaire, de la part des professeurs, de montrer à leurs étudiants qu'ils aiment enseigner, qu'ils préparent bien leurs cours et qu'ils sont compétents.

Si le rôle des professeurs en grand groupe soulève de nombreuses questions, on peut également s'interroger sur celui de l'étudiant. Selon Trigwell et al. (1999), le plus important semble être ce que les étudiants font en classe et en dehors, comment ils travaillent et comment ils s'organisent pour travailler. En fait, l'étude de ces auteurs portant sur les conceptions de l'enseignement par les professeurs sur des variables inhérentes au processus d'apprentissage montre qu'il existe un lien entre le type de conceptions des professeurs et les approches d'études adoptées par les étudiants et que ces derniers souhaitent des approches de l'enseignement axées sur les étudiants plus que celles centrées sur le professeur. Plus précisément, dans l'enseignement supérieur, en particulier en grand groupe, il est important de tenir compte du changement de conception d'enseignement chez les professeurs ainsi que de conception d'apprentissage chez les étudiants, comme l'indique Richardon (2005) : « ...the teachers constitute an important part of the learning context for the students, and the students in turn constitute an important part of the teaching environment for the teachers » (p. 678). Ce résultat est également partagé par l'étude réalisée par Kember et Gow (1994) où l'on affirme que l'apprentissage axé sur l'étudiant le rend plus efficient. Dans la réalité, il existe une corrélation positive entre les approches profondes de l'apprentissage des étudiants et la qualité de leurs résultats. En d'autres termes, la qualité dans l'enseignement supérieur dépend de la façon d'étudier de l'étudiant, en particulier dans une classe de grande taille. Dans le même sens, le résultat de l'étude menée par Trigwell et al. (1999) suggère que :

Les professeurs qui utilisent une approche centrée sur l'enseignant étaient plus susceptibles d'encourager des modes d'apprentissage superficiel chez leurs étudiants. Une relation inverse, mais légèrement moins marquée, indiquait que les professeurs qui adoptaient une approche centrée sur l'apprenant encourageaient des modes d'apprentissage plus approfondi chez leurs étudiants (cité dans Rodger et al., 2014, p. 10).

Quels sont donc les impacts de ces pratiques sur les étudiants? Selon la recension des recherches de Duguet et Morlaix (2012), des études au Québec mentionnent que la pédagogie des professeurs d'université est un facteur de « rétention ». Elle influence la persévérance des étudiants s'il s'agit d'une pédagogie de qualité (Fontaine et Peter, 2012). Dans le même sens, d'autres chercheurs anglo-saxons montrent qu'il existe une corrélation positive entre les habiletés pédagogiques des professeurs et la réussite scolaire, l'engagement à poursuivre des études et l'intégration sociale chez les étudiants. Au contraire, si les professeurs ne maîtrisent pas

bien les « habiletés pédagogiques », les activités mises en place durant le cours peuvent avoir un impact négatif sur le processus d'apprentissage (Ménard, 2012). Ramsden (2003) démontre également que les modèles d'enseignement du professeur influent sur les apprentissages réalisés par les apprenants.

En outre, en ce qui concerne la motivation de l'étudiant, l'étude de Sénécal et al. (1992) montre que les pédagogies dites actives ont une corrélation positive avec la motivation intrinsèque chez les étudiants tandis que la pédagogie nommée traditionnelle les rend passifs dans l'apprentissage et engendre le développement d'une motivation extrinsèque (Solomon et Kendall, 1976, cité dans Duguet, 2014).

La lecture des travaux de recherche constate que les pratiques mises en place par les professeurs jouent un rôle très important. Cependant, la recension des écrits montre que peu de recherches portent véritablement sur ce sujet, même si la pédagogie universitaire est un sujet étudié de manière fréquente (Adangnikou, 2008; Duguet, 2014; Duguet et Morlaix, 2012; Duru-Bellat, 1995; Galand et al., 2005; Romainville, 2000; Romainville et Michaut, 2012). En fait, les écrits scientifiques étudient majoritairement des contraintes rencontrées par les professeurs et font surtout état des critiques adressées à la méthode magistrale (Bireaud, 1990; Felouzis, 2003; Good et Brophy, 2003; MacGregor et al., 2000; Wulff et al., 1987).

Pourtant, dans le contexte de massification, les professeurs rencontrent des difficultés en termes de mise en place de pratiques pédagogiques adéquates (Annoot et Fave-Bonnet, 2004). Prenant conscience de l'hétérogénéité, des « différences intra et inter individuelles » (Sylla et De Vos, 2006) dans le but de « gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants » (Altet, 2004, p. 37) et d'assurer un apprentissage en profondeur, avant de dispenser un cours, le professeur doit toujours réfléchir pour choisir une stratégie d'enseignement adéquate.

En somme, dans la recherche en pédagogie universitaire, plusieurs études portent sur le lien entre les effets de la taille des groupes et la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Évidemment, face à plusieurs résultats contradictoires, il ne serait pas possible d'apporter des conclusions définitives sur cette relation. Comme l'indique Champagne (1996), les résultats de ces recherches « [...] n'ont pas encore permis de dégager de conclusions fermes [...] » (p. 8). En

fait, dans la réalité, le nombre des étudiants croît d'une année à l'autre, surtout depuis les années 1990 où s'est développée une massification dans l'enseignement supérieur. Mais cette augmentation n'est pas proportionnelle aux ressources mises à disposition des institutions. Ceci pose évidemment au professeur plusieurs difficultés dans l'enseignement. Nous pouvons considérer dès lors que la conclusion de Mulryan-Kyne (2010) rejoint notre propre point de vue : la taille de la classe n'aurait pas d'influence négative sur l'apprentissage si le professeur adopte des stratégies d'enseignement pertinentes. Prenant conscience que l'enseignement en grand groupe implique de multiples obstacles bien connus, il est donc indispensable que les professeurs considèrent les opportunités qu'offre ce format et se remettent en question afin de surmonter ces contraintes. En effet, leur expertise leur permet de trouver différentes méthodes s'adaptant à des terrains d'application possibles à travers la discussion avec leurs collègues, la recension des écrits scientifiques, les enseignements qu'ils peuvent eux-mêmes tirer de leurs expériences après chaque cours au fil du temps ou leur participation à des conférences ou encore à des formations. Étant donné que le total du nombre d'étudiants en classe peut avoir une influence majeure, moyenne ou peu importante sur une formation de qualité, ce qui compte le plus, de la part de ceux qui donnent le cours, est bien ce qui se passe en classe. De la part du professeur, dans le but d'assurer la qualité de l'enseignement, durant sa carrière, certaines questions d'importance se posent : « comment parvenir à animer ce grand groupe? Comment lui donner une âme? » (Bruneau et Langevin, 2003, p. 1).

En d'autres termes, il est indispensable, pour le professeur, de remettre en question ses stratégies d'enseignement, de les perfectionner fréquemment, mais également de les varier en vue de bien organiser la classe et rendre l'étudiant actif dans le processus d'apprentissage. Dans le livre intitulé *Rejuvenating Introductory Courses*, Kenneth Spear (1984) a souligné que selon leurs différentes expériences formatives, les jeunes viennent en classe afin d'apprendre à devenir étudiants et apprendre ce qui est nécessaire à leur réussite scolaire. Si le professeur leur enseigne de manière passive, ils deviennent eux-mêmes des chercheurs passifs et de simples transpositeurs d'informations (cité dans Cuseo, 2007).

1.3.5 Rôle des TIC dans l'intégration pédagogique

Les TIC désignent « l'ensemble des technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations sur support numérique » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 159). Cette notion touche un grand nombre de domaines, dont l'éducation. Dans un premier temps, on s'interroge sur l'influence des TIC sur l'enseignement. En lien avec le sujet, Clark (1994) affirme que « technology not only does not influence learning, but it will never influence learning, and that media is neither sufficient for nor necessary to learning » (p. 23). Selon lui, les médias seraient seulement des véhicules qui aideraient à donner le cours et ils n'influenceraient pas la motivation et le rendement des étudiants. Contrairement à l'opinion de ce chercheur, Kozma (1994) estime que Clark (1994) en arrive à cette conclusion pour la raison qu'il n'a pu trouver de relation entre les médias et le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, selon Kozma (1994), « if we can find a relationship between media and learning then we will be able to see how technology influences learning » (p. 8). Dans ce sens, au cours de ces dernières années marquées par l'évolution accrue des TIC, plusieurs études montrent ses effets positifs sur la motivation, le soutien cognitif chez les étudiants ou l'organisation du cours dans l'enseignement (Burns et Ungerleider, 2003; Newhouse, 2002).

En fait, les TIC jouent un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage. Assurément, elles offrent de réelles opportunités pour améliorer la qualité de l'enseignement au cycle supérieur (OCDE, 2005). Pour le professeur, il les intègre dans l'enseignement si elles apportent des avantages dans la démarche pédagogique, soit la résolution des problèmes liés au manque de temps, de différenciation ainsi que de motivation des étudiants (Coen, 2007). L'important est d'utiliser les TIC comme un support qui apporte une valeur ajoutée dans un projet pédagogique précis. Au Canada, dont le Québec (Larose et al., 2004; Plante et Beattie, 2004) ainsi qu'en Europe ou aux États-Unis (British Educational Communications and Technology Agency, 2005; Prior et Hall, 2004), plusieurs recherches montrent que, depuis le début des années 2000, un bon nombre de professeurs intègrent les TIC dans la planification et dans l'actualisation de leurs pratiques pédagogiques (cité dans Larose et al., 2007). En fait, l'intégration des TIC dans l'enseignement apporte sans doute des influences pertinentes (Karsenti, 2005; UNESCO, 2011) sur la modification positive des techniques d'enseignement du professeur et la réussite des

étudiants (Becta, 2006; Fourgous, 2009). Par exemple, une étude menée aux États-Unis en 2002 auprès de 3986 étudiants de 67 groupes de cours d'introduction à l'économie dispensés par 30 professeurs dans 15 institutions montre que l'intégration des outils technologiques avec des techniques d'enseignement adéquates apporte des effets positifs et significatifs sur la réussite des étudiants (Sosin et al., 2004). Au Québec, prenant conscience de l'importance de la formation des futurs enseignants quant à l'utilisation de l'informatique pédagogique, en 2001, le ministère de l'Éducation a formulé une condition obligatoire pour les étudiants inscrits dans un programme de formation initiale à l'enseignement, soit le fait de réussir au moins un cours de 45 heures portant sur l'utilisation de l'informatique scolaire (Larose et al., 2007).

Pourtant, bien que l'intégration des TIC comporte des avantages pour l'enseignement et que des efforts aient été fournis par différents États pour fournir de l'équipement dans les environnements éducatifs, l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques demeure encore lente dans les dernières années. Autrement dit, cette intégration demeure « relativement marginale » (Enochsson et Rizza, 2009; Ergado, 2019; Larose et al., 2007; Underwood, 2005). En outre, l'usage des TIC doit se faire non seulement sur le plan de l'apprentissage de la technique, mais aussi sur celui de ses applications dans la démarche pédagogique (Adams, 2011). En France, la recherche menée par Alberto et Dumont en 2002 auprès de cinq universités françaises dans une étude de cas mentionne que plusieurs professeurs appliquent davantage les TIC dans un schéma de délivrance de savoirs que dans un schéma de modifications des pratiques pédagogiques. Dans une même conclusion, les études de Lapierre et Gingras (2001) et Basque (2005) montrent qu'au Canada, les TIC sont faiblement intégrés dans la sphère pédagogique.

Quels sont donc les difficultés qui influencent cette faible intégration? La synthèse des écrits scientifiques des chercheurs Cleary et al. (2008) conclut que de multiples facteurs nuisent à l'intégration des TIC dans l'enseignement : (1) manque de formation auprès des professeurs, (2) demande d'un grand investissement de chacun, (3) manque de soutien des autres individus, (4) faible sentiment de confiance et de compétence personnelles par rapport à l'utilisation des TIC (Gentil et Verdon, 2003; Sime et Priestley, 2005; Williams et al., 2000). De ce fait, la motivation des professeurs est un des facteurs principaux pour favoriser l'intégration des TIC dans la démarche pédagogique (Hennessy et al., 2005; Karsenti et al., 2002).

En conclusion, l'intégration des TIC dans l'enseignement joue un rôle très important et demeure d'actualité. Les professeurs les utilisent comme un support pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et par conséquent, la performance de leurs étudiants. Pourtant, cette intégration dans l'enseignement est encore lente. Afin d'atteindre ces objectifs, l'importance est mise sur la motivation de la part du professeur. La section suivante va présenter une synthèse des observations formulées et la question générale de notre projet de recherche.

1.4. Question générale de la recherche

L'étude portant sur les pratiques pédagogiques des professeurs dans l'enseignement supérieur est un sujet d'actualité, à l'heure de la mondialisation et de la massification de l'enseignement, en particulier dans le contexte de larges effectifs. Ce thème fait partie d'un des débats actuels sur l'éducation. La lecture de la documentation scientifique nous a menée aux constats suivants : (1) le professeur rencontre plusieurs problèmes tels que le manque de participation des étudiants lors de l'application de la méthode magistrale dans le contexte en grand groupe, (2) l'évolution des théories de l'apprentissage donne aujourd'hui une place importante à la prise de parole, au savoir-être, au développement de la compétence de travail en équipe de l'étudiant, et guide l'action pédagogique chez le professeur, (3) les étudiants deviennent de plus en plus exigeants face à leurs professeurs, ce qui oblige ces derniers à s'adapter à ce nouveau public par un enseignement plus conforme à ses attentes, (4) la taille de la classe n'aurait pas d'influence négative sur l'apprentissage si le professeur adopte des stratégies d'enseignement adaptées, (5) à l'ère numérique, l'intégration pédagogique des TIC joue un rôle important dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, (6), mais, au niveau des pratiques pédagogiques chez le professeur dans l'enseignement supérieur en grand groupe, peu de recherches empiriques ont analysé les motifs qui ont influencé son choix.

En lien avec les développements précédents et notre analyse de la documentation, la question générale qui oriente notre recherche doctorale est donc la suivante:

Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes?

1.5. Pertinence de la recherche

1.5.1 Pertinence sociale de la recherche

La pertinence sociale de cette recherche s'inscrit dans le cadre de la valorisation de l'enseignement universitaire, souhaitée tant par les politiques, les institutions, la société que par les professeurs. Au-delà de la valorisation, cette recherche invite les chercheurs à explorer la dimension du travail réel des professeurs d'université en ce qui concerne l'enseignement en grands groupes. Concrètement, ce format d'enseignement pose certainement des problèmes. À travers l'analyse des entrevues avec les professeurs participants, nous espérons que le résultat de notre thèse contribue à améliorer la qualité de l'enseignement des professeurs universitaires. Ces derniers, sur le plan de l'application pratique et à la suite de la lecture de cette thèse, peuvent mieux comprendre l'évolution des principales théories de l'apprentissage au fil du temps, leurs propres expériences d'enseignement, les difficultés rencontrées lorsque les professeurs expérimentent des pratiques non magistrales. Ils peuvent ainsi ensuite mettre en place des pratiques pédagogiques qui leur conviennent parmi celles présentées. Pour l'administration universitaire, éclairer des enjeux de l'enseignement en grands groupes dans cette étude permet aux responsables (1) de comprendre les difficultés rencontrées par les professeurs dans la réalité et (2) de réfléchir à des stratégies adéquates aux réformes dans les universités et au soutien du corps professoral.

1.5.2 Pertinence scientifique de la recherche

Cette thèse, dont le sujet est d'actualité et pertinent, fait un apport important à la connaissance en pédagogie universitaire, vu peu le d'études réalisées dans ce domaine. La diversité des pratiques enseignantes à l'université est un terrain riche, diversifié, mais encore peu connu. La pertinence scientifique de notre recherche réside dans le fait que nous nous intéressons à documenter, à décrire et à analyser les connaissances nouvelles et pertinentes dans le contexte de l'enseignement en grands groupes, et ce, sur les points importants : (1) un cycle novateur du cheminement pédagogique des professeurs universitaires, (2) les motifs qui amènent les professeurs à choisir les pratiques pédagogiques centrées sur les étudiants à partir d'un échantillon raisonné de cours dans diverses disciplines, (3) les approches didactico-pédagogiques

effectuées par les professeurs lors de leurs pratiques pédagogiques au temps du numérique. En outre, cette thèse contribue à l'avancée de la compréhension des comportements professionnels des professeurs en contexte universitaire.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Au terme du processus de problématisation, la documentation montre clairement que, d'une part, les pratiques pédagogiques pertinentes utilisées par les professeurs dans l'enseignement supérieur jouent un rôle important et d'autre part, les professeurs rencontrent des difficultés dans la mise en place en contexte de larges effectifs. Aussi pensons-nous que pour favoriser un apprentissage en profondeur, les professeurs devraient bien sélectionner les pratiques pédagogiques non magistrales. Sur quels motifs reposent ces choix de pratiques? Le chapitre 2 présente une revue de littérature et énonce le cadre conceptuel qui permet de définir une manière de répondre à ce questionnement.

En sciences de l'éducation, au cours de XXI^e siècle, de multiples courants de pensée sur l'apprentissage ont vu le jour. Une des visées de ces derniers est de contribuer à expliquer et à concevoir l'apprentissage en lien avec les pratiques pédagogiques. Dans le cadre de ce deuxième chapitre, avant d'examiner les motifs qui amènent des professeurs universitaires à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales, il nous semble intéressant de regarder les travaux contemporains sur l'apprentissage à l'université et les différences stratégies d'enseignement. En effet, on observe depuis un certain temps une tendance forte dans l'apprentissage universitaire qui consiste en un passage d'un apprentissage où le professeur est un transmetteur à un apprentissage plus actif s'inspirant du cognitivisme et du socioconstructivisme (Brookfield, 1998; Kaufman, 2002; Langevin et Bruneau, 2000). Dans le même sens, on observe dans les universités de nouvelles pratiques pédagogiques dites « innovantes ». Ces travaux, tendances et innovations pédagogiques nous semblent donc constituer une sorte d'arrière-plan intellectuel ou idéologique (au sens premier de système d'idées) qui permet d'éclairer, en partie, le contexte actuel de la pédagogie universitaire. Précisons que l'objectif de cette thèse n'est pas d'étudier si les professeurs connaissent et adhèrent ou non à ces théories, courants et tendances.

Dans ce qui suit, nous allons donc les présenter succinctement. Nous aborderons par la suite le thème central de notre thèse, à savoir les motifs qui amènent des professeurs à s'engager aujourd'hui dans des pratiques d'enseignement en grand groupe non magistrales.

2.1 Principales théories de l'apprentissage

Comme les chercheurs Richard et Bissonnette (2012) le mentionnent : « afin d'intervenir efficacement, tout professionnel a besoin d'un modèle auquel se référer » (p. 238). Le processus d'enseignement n'est pas en marge de cette règle. Il est essentiel pour le professeur, en prenant conscience de la complexité de l'apprentissage, de saisir les caractéristiques générales des principales théories de l'apprentissage qui permettent une évolution et une adaptation sur le plan de la formation et de la pratique. Les théories de l'apprentissage sont influencées par les choix du professeur lors de son enseignement et portent sur plusieurs choses : l'acte d'enseigner en tant que tel (privilégier la transmission des connaissances ou le développement des comportements); les gestes professionnels; les attitudes ou encore l'accompagnement des étudiants dans la construction de leurs connaissances. Chaque théorie sera présentée en respectant l'ordre suivant : caractéristiques générales, application de la théorie sur la pédagogie et aspects positifs ainsi que négatifs. Bien que le paradigme socioconstructivisme est considéré par certains chercheurs comme n'étant pas en soi une théorie de l'apprentissage (Jonnaert et Vander Borght, 1999), dans le cadre de ce travail, nous le considérerons autrement pour la raison suivante : ce paradigme s'adapte aux deux caractéristiques principales d'une théorie de l'apprentissage : (1) fournir un cadre conceptuel pour l'explication de ce que nous observons et (2) offrir des pistes pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés (Hill, 1977). En outre, d'autres chercheurs partagent cet avis, notamment Boutin et Julien (2000).

2.1.1 Béhaviorisme

- Caractéristiques générales du béhaviorisme

Au sens propre, le béhaviorisme représente la psychologie du comportement qui renvoie à des manifestations visibles, observables et mesurables des organismes vivants (Desbiens, 2012). Par rapport à toutes les théories de l'apprentissage, Barnier (2002) mentionne que le béhaviorisme

ou le comportementalisme, fondé en 1913 par le créateur J.B. Watson, est « la première grande théorie de l'apprentissage » (p. 5) dans le domaine de l'éducation. Au niveau de l'apprentissage, un des principes essentiels du béhaviorisme est qu'il est considéré comme une modification durable des comportements face à la réaction à un stimulus en fonction des conséquences immédiates ou retardées (Desbiens, 2012; Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2011). Ce changement de comportement est expliqué par (1) la théorie du conditionnement classique ou du conditionnement répondant dans l'environnement du vivant : la relation Stimulus - Réponse vue par Pavlov (1848-1936) et (2) le conditionnement opérant dans lequel la réponse est consolidée par une rétroaction (Lebrun, 2007). La schématisation Réponse - Stimulus créée par Skinner (1904-1990) montre que, contrairement aux réponses dans le conditionnement classique, le comportement opérant n'est pas suscité par des stimuli précis. Plus précisément, cet auteur souligne qu'un individu tel que le chercheur, l'enseignant ou le parent peut « organiser des contingences de renforcement de manière à accroître la probabilité d'apparition de réponses opérantes devant un ou plusieurs stimuli » (Desbiens, 2012, p. 194). Aux yeux des béhavioristes, ce sont les conditions de l'environnement qui déterminent les comportements des individus.

Plusieurs chercheurs et penseurs, comme Locke ou Pavlov, avaient constaté ce phénomène. Cependant, c'est en se basant sur la théorie du renforcement et de la punition que Skinner (1904-1990) a repensé la théorie béhavioriste. Celle-ci est spécifiquement liée à l'apprentissage des apprenants et s'appuie sur le conditionnement opérant (Alamargot, 2005). « Pour Skinner, c'est essentiellement le jeu des renforcements positifs et négatifs qui permet d'asseoir et de systématiser des apprentissages adaptés à une situation » (Ibid., p. 5). Les individus apprendraient à travers les erreurs rencontrées durant le processus d'apprentissage. Cependant, les recherches menées par Hilgard et al. (1980) montrent que la punition représente un stimulus négatif lorsque l'élève produit une réponse déterminée par rapport à la récompense, mais qu'elle devient plus efficace si l'individu tente de choisir une autre réaction pour avoir la récompense ensuite.

- Application de la théorie sur la pédagogie

L'apprentissage inspiré par le béhaviorisme met l'accent sur le résultat attendu en tenant compte des comportements observables dans divers contextes. Aux yeux des béhavioristes, l'important

est la pertinence du processus d'enseignement-apprentissage et la capacité de mettre en œuvre sur le terrain des conditions qui s'adaptent aux caractéristiques personnelles des individus et des professeurs (Desbiens, 2012). Précisément, cet auteur constate que, suivant la conclusion de Skinner, l'expression « modification du comportement » est utilisée afin de désigner les pratiques pédagogiques globales en vue de construire le comportement des individus. Le béhaviorisme a proposé plusieurs contributions à l'enseignement et à l'apprentissage (Desbiens, 2012), notamment (1) la critique de la méthode traditionnelle autoritaire et répressive qui met le professeur au centre du processus d'enseignement et laisse l'individu dans « l'incertitude et l'indétermination » (p. 197); (2) l'individualisation de l'enseignement dans le but de respecter les compétences de chaque individu. Afin d'encourager un enseignement plus individualisé proposé par Skinner, l'enseignement programmé qui vise à « présenter très progressivement une matière à chaque élève, à susciter une réponse pour chaque segment de contenu et à faire suivre chaque réponse d'une rétroaction sur son exactitude » (Crahay, 1999; Vargas, 2003, cité dans Desbiens, 2012, p. 98) est donc une solution pertinente. Ce modèle a guidé plusieurs approches en enseignement, en particulier la pédagogie de maîtrise et la pédagogie par objectifs (INSPQ, 2011).

À côté des avantages, cette théorie a subi aussi sa part de critiques. Premièrement, la relation stimulus et réponses est déterminée par des représentations (Desbiens, 2012). Ensuite, l'individu y est considéré comme un « réceptacle vide », le professeur lui transmet les connaissances sans tenir compte de ses motivations intrinsèques et ses manières de voir les choses (Alamargot, 2005). L'humain est considéré dans cette théorie comme un être passif et ses principaux modes de développement selon cette approche se limiteraient essentiellement à l'expérience, à l'habitude et à la répétition (Desbiens, 2012). On ne peut pas voir ce qui se passe dans la tête de l'individu, considéré comme une « boîte noire » par le béhaviorisme. Centrée sur le contenu et l'accumulation des connaissances, cette théorie, en particulier l'approche par objectif, met l'accent sur les aspects cognitifs (savoir, savoir-faire) plutôt que sur l'aspect affectif (savoir-être). Ces connaissances sont inertes, car elles ne sont pas mises en contexte. Cela rend difficiles le transfert des apprentissages et la mobilisation de l'apprenant (Legendre, 2001; Lebrun, 2007).

En définitive, l'approche béhavioriste met l'accent sur le comportement attendu de l'individu suivant un stimulus. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, cette approche mise, d'une part,

sur la planification de l'enseignement, le choix du contenu à enseigner et de résultats à atteindre, d'autre part, sur la réaction de l'individu durant la formation. En outre, l'évaluation formative est essentielle pour les étudiants autant que pour les professeurs. Dominante jusqu'à la fin des années 1960, cette théorie a désormais perdu de son influence dans le domaine de l'éducation. Le développement du cognitivisme a d'ailleurs permis de pallier certaines limites de cette théorie.

2.1.2 Cognitivisme

- Caractéristiques générales du cognitivisme

En 1979, une nouvelle science appelée « la science cognitive » développée à partir du cognitivisme « classique », qui date de 1956, a été défendue par plusieurs chercheurs de différents domaines lors d'une rencontre à l'Université de Californie à San Diego (Brien, 1997). Les sciences cognitives considèrent l'homme comme un système ouvert qui peut communiquer avec l'extérieur grâce au traitement de l'information. Plusieurs théories cognitivistes partagent le postulat principal qui consiste à dire que la pensée est un système de traitement de l'information. Quant à l'apprentissage, les cognitivistes le définissent comme « un ensemble de processus permettant d'acquérir de nouvelles connaissances ou de transformer les connaissances existantes » (Richard et Bissonnette, 2012, p. 239). En psychologie cognitive où la mémoire joue un rôle important, le traitement de l'information en situation d'apprentissage se fait selon trois registres mémoriels : la mémoire sensorielle, la mémoire à long terme et la mémoire à court terme ou mémoire de travail. Toutes les connaissances stockées par l'individu se trouvent dans la mémoire à long terme. L'individu fait un lien entre ses connaissances antérieures lors du traitement de nouvelles informations et crée ainsi un nouveau montage (Alamargot, 2005). Plus spécifiquement, les chercheurs Richard et Bissonnette (2012) concluent que les deux structures distinctes, mais complémentaires, qui sont la mémoire épisodique (mémoire autobiographique) et la mémoire sémantique (mémoire conceptuelle) qui composent la mémoire à long terme, sont impliquées de manière directe dans « l'obtention de la qualité de la compréhension » (p. 241), en harmonie avec la mémoire de travail.

- Application de la théorie sur la pédagogie

Contrairement au béhaviorisme qui vise à encourager une réaction comportementale à la situation, le modèle cognitiviste encourage les individus à utiliser les stratégies cognitives adéquates selon le contexte. Comme le mentionne Legendre (2005), la construction de la connaissance est le résultat d'un processus de construction individuelle. Sous l'angle cognitif, le processus d'apprentissage se compose de trois phases différentes, mais interdépendantes, soit l'acquisition, la rétention et le transfert. La découverte des éléments de ces phases de la part des professeurs leur permet de mettre en place des stratégies d'enseignement pertinentes. Le but de l'enseignant est d'aider ses étudiants à « comprendre, retenir et transférer » ce qu'ils ont appris sur le terrain. Dans cette voie, dans le but de faciliter l'apprentissage et le développement des compétences chez les étudiants, le processus du simple vers le complexe à travers un enseignement explicite est une démarche partagée par les cognitivistes (Richard et Bissonnette, 2012). Cette technique favorise également le développement de la métacognition chez les individus.

Par ailleurs, Jacques Tardif a grandement contribué à faire connaître l'approche cognitiviste au Québec et dans les pays francophones (Ménard et St-Pierre, 2014). Les cinq principes de cette approche proposée par Tardif (1997) influencent la conception, l'organisation et la gestion du processus d'enseignement-apprentissage : (1) l'apprentissage est un processus actif et constructif; (2) l'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures; (3) l'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances; (4) l'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques; (5) l'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives que conditionnelles (Tardif, 1997, p. 34).

En ce qui concerne les connaissances conditionnelles, selon Tardif (1997), l'individu construit ses connaissances à travers les situations proposées et le matériel présenté par le professeur. Grâce à ceci, ses comportements et ses réponses l'aident à résoudre les situations similaires sur le terrain. En outre, analyser des activités complètes peut aider à construire ses connaissances qui seront ensuite stockées dans sa mémoire à long terme.

Sous l'angle du cognitivisme, l'échange et la discussion, mais aussi la confrontation entre les individus durant leur formation, leur permettront de traiter l'information, de développer leurs connaissances et de les stocker dans la mémoire à long terme (Ménard et St-Pierre, 2014).

En ce qui concerne les inconvénients du cognitivisme, une des limites principales de cette théorie est que les cognitivistes insistent sur la motivation intrinsèque chez les individus, alors que la motivation extrinsèque est plutôt liée au principe de la récompense chez les behavioristes (Vienneau, 2005). C'est pour cela que le succès de l'individu dépend de ses motivations intrinsèques, même si la tâche d'apprentissage est bien structurée (Kozanitis, 2005). Autrement dit, afin d'assurer un apprentissage de qualité, à part la motivation du professeur, il est nécessaire que l'individu possède le désir et la motivation d'apprendre.

En conclusion, selon la théorie cognitiviste, la construction des connaissances se fait par l'individu lui-même (Legendre, 2005). Chercher à comprendre les éléments principaux de cette approche aide le professeur à réfléchir sur des actes pédagogiques qui seront pertinents. Selon cette approche, on recommandera de privilégier un processus d'enseignement qui va du plus simple vers le plus complexe en mettant l'accent sur le rôle central de la mémoire, y compris celle des connaissances antérieures, et sur les différents types des connaissances.

2.1.3 Paradigme constructiviste

Depuis quelques décennies, existe aussi un nouveau paradigme épistémologique qui joue un rôle important dans le domaine de l'éducation et que l'on nomme constructivisme ou socioconstructivisme lorsqu'on tient compte de la dimension sociale. Ce paradigme a inspiré de nombreuses réformes dans le domaine de l'éducation.

Avant tout, il semble important de rappeler ce qu'est un paradigme. Selon Jonnaert et Van der Borgh (2009), il s'agit d'« un cadre de référence, une grande hypothèse ». De son côté, Kuhn (1983) définit la notion de paradigme comme « [...] tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné [...] » (p. 238). Le choix d'un paradigme épistémologique est nécessaire pour l'enseignant, car ce paradigme assurera « la cohérence de son discours et de son agir » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 20).

2.1.3.1 Constructivisme

Le constructivisme, développé à partir des années 1940, en milieu universitaire, par Piaget à Genève (von Glasersfeld, 1994), amène les professeurs à remettre en question leurs pratiques d'enseignement, de même que leurs méthodes et moyens pédagogiques.

Dans les dernières décennies, le constructivisme a eu des conséquences importantes sur plusieurs aspects notamment sur les plans didactique et pédagogique. Selon Ménard et St-Pierre (2014), ce paradigme existe en tant que « cadre de référence pour guider l'action » (p. 21) ou pour « décrire le processus de la formation de la connaissance comme une construction que la personne réalise activement » (p. 23). Plus précisément, Daele et Berthiaume (2010) constatent que l'approche constructiviste consiste à « entrer dans un processus actif de construction (plutôt que d'acquisition) de connaissances en interagissant avec son environnement, en donnant du sens à ses expériences et en développant ses représentations » (p. 2). Cette théorie favorise une approche axée sur l'étudiant. Ce dernier est mis au centre du processus d'apprentissage-enseignement. Weinstein et Mayer (1986) le considèrent comme « un constructeur de son propre savoir » (cité dans Boulet et al., 1996, p. 4). En fait, Ménard et St-Pierre (2014) confirment que ce paradigme épistémologique « [...] ne prescrit pas aux enseignants la « bonne manière » d'enseigner », mais « [...] suggère des balises aux enseignants sur les conditions pertinentes pour que leurs étudiants construisent réellement des connaissances et développent des compétences » (p. 23).

Ce paradigme met donc l'accent sur le fait que la nouvelle connaissance est une construction personnelle qui se développe de manière évolutive à l'aide des connaissances antérieures, des objectifs de l'apprentissage et des expériences que vit l'individu. En effet, comme l'indique Piaget (1983), celui qui se pose des questions sur la manière dont l'individu arrive à construire sa connaissance, « l'intelligence ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (cité dans Le Moigne, 1995, p. 71). En outre, Jonnaert (2006) aboutit à la même conclusion : « la connaissance ne se trouve ni dans l'objet de connaissance ni dans le sujet connaissant. Elle se développe dans leurs interactions » (cité dans Ménard et St-Pierre, 2014, p. 24). Développée par Jean Piaget

(1964), cette approche montre que les activités et les capacités cognitives permettent à l'individu de comprendre et mieux appréhender ceux qui l'entourent (cité dans Kerzil, 2009).

En somme, ce paradigme permet de conclure que, en étant actif intellectuellement parlant, l'individu construit ses connaissances en remettant en question ses acquis antérieurs à travers des conflits cognitifs (Ménard et St-Pierre, 2014) et par un travail de construction ou de reconstruction de connaissances (Chekour et al., 2015). Par ailleurs, l'enseignement constructiviste estime que l'étudiant apprend mieux une fois qu'il est mis dans des situations concrètes. Il construit ses connaissances par l'exploration, par un apprentissage actif et par la mise en pratique (Kerzil, 2009).

En fait, la prise en compte de ce paradigme a une influence importante dans le choix des stratégies didactiques et pratiques chez les professeurs. Dans l'enseignement, ces derniers ont recours à la mise en œuvre d'une pédagogie interactive, « une pédagogie qui permet à l'étudiant d'accéder au champ des possibles et pas uniquement à un résultat prédéterminé et indiscutable » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 27). Selon ces deux chercheurs, qui observent l'enseignement sous l'angle constructiviste, lorsque l'on est professeur, il est indispensable de « faire parler, écrire, appréhender, réfléchir les étudiants, de les mettre en interaction avec les autres et avec leur milieu de vie » (p. 27). En ce qui concerne le rôle du formateur, dans l'optique de ce paradigme, il aide les étudiants « à aller au-delà des « cas d'école » afin d'étendre leur réflexion à tout ou partie de leur activité professionnelle » (Kerzil, 2009, p. 113).

- L'influence du constructivisme sur la pédagogie et la didactique

Parmi les autres théories de l'apprentissage, Legendre (2012) constate que le constructivisme de Piaget qui met l'apprenant au centre dans la construction de ses propres connaissances aborde originalement la question des relations entre l'enseignement et l'apprentissage. L'acquisition des connaissances a un lien étroit avec la « démarche active d'élaboration de la pensée », « l'activité cognitive » (p. 213) chez les étudiants. Pour pouvoir aider les apprenants à accéder aux nouveaux savoirs complexes, le professeur doit non seulement créer des nouvelles situations qui stimulent la pensée et la réflexion de l'élève, il lui faut être à leur côté et leur donner un soutien. De plus en plus, les pratiques pédagogiques basées sur le constructivisme sont nombreuses. De la part des

professeurs, il est important de réfléchir sur les principes de cette théorie. Legendre (2012) en a proposé trois.

(1) L'apprentissage : une activité d'élaboration de sens

Cet auteur constate que le processus d'élaboration de nouveaux savoirs est adaptatif dans le sens où il met l'accent sur « l'alternance continue des processus d'assimilation (incorporation des objets aux schèmes) et d'accommodation (modifications des schèmes en fonction des objets) » (p. 213). En modifiant, en revoyant les limites, les obstacles qui sont les sources de déséquilibre, l'apprenant construit par lui-même ses connaissances nouvelles. Cependant, il est important de prendre conscience que ces obstacles doivent être « adaptés » en tenant compte du développement cognitif du sujet et de ses connaissances antérieures. Face à un déséquilibre, l'apprenant doit avoir une disposition suffisante, des connaissances antérieures adéquates et du soutien pour progresser correctement. Les pratiques pédagogiques basées sur le constructivisme visent à proposer aux apprenants les situations adéquates qui leur permettront de s'interroger et de trouver les solutions pertinentes grâce au soutien du professeur. Cela dit, l'étudiant « doit avoir de multiples occasions de faire appel aux connaissances qu'il a acquises pour éprouver la validité et la généralité et il appartient à l'enseignant de lui fournir de telles occasions » (Legendre, 2012, p. 213).

(2) Le statut de l'erreur et le rôle des connaissances antérieures

Selon Astolfi (1997), le statut donné à l'erreur évolue selon le développement des théories de l'apprentissage. D'abord, avec leur vision d'apprendre et d'acquérir « naturellement » les connaissances, les modèles transmissif et béhavioriste donnent un statut négatif à l'erreur. Elle est considérée comme une faute de l'étudiant et on la sanctionne; ou alors, elle est considérée comme une faute de l'enseignant lorsqu'il s'adapte mal au niveau de l'élève. Or, dans le paradigme constructiviste, la notion d'« erreur » se voit octroyer un statut « noble » (Legendre, 2012, p. 214). Au niveau pédagogique et didactique, l'erreur étant vue comme un indicateur du processus de raisonnement, des opérations et des tâches intellectuelles chez l'apprenant ou comme un outil pour analyser ses obstacles rencontrés dans l'apprentissage, l'enseignant doit proposer des situations d'apprentissage qui faciliteront l'apparition d'erreurs afin d'aider

l'individu à construire lui-même ses connaissances (Astolfi, 1997). Comme l'indique cet auteur, « il n'y a de progrès que si le sujet transfère ce qu'il sait, les outils qu'il maîtrise, à des situations nouvelles. Les erreurs des élèves sont créatrices, juste décalées d'une norme qu'ils n'ont pas encore intégrée » (p. 27).

En outre, Legendre (2012) montre la nécessité de tenir compte des connaissances antérieures en enseignement.

(3) L'adaptation des démarches d'enseignement à la nature des connaissances

Piaget a distingué trois grands types de connaissances, dont les connaissances conventionnelles ou sociales (on peut les transmettre par le langage à travers une transmission), les connaissances physiques (on ne peut les transmettre uniquement par le langage, mais également par abstraction et coordination, car elles sont liées à l'expérience physique) et les connaissances logico-mathématiques (on peut les construire grâce à une abstraction effectuée à travers des opérations elles-mêmes) (Legendre, 2012). C'est pour cela que dans l'enseignement, le professeur doit savoir reconnaître ces trois types de connaissances pour mettre en place des pratiques pédagogiques pertinentes à la nature des connaissances inhérentes aux matières enseignées.

Avant de dispenser un cours, selon le conseil de Ménard et St-Pierre (2014), au lieu de se poser la question : « comment vais-je enseigner? », le formateur devrait se poser celle-ci : « comment mes étudiants pourraient-ils apprendre ceci ou cela? ». Dans un deuxième temps, vient ensuite la question : « comment vais-je l'enseigner? ».

En conclusion de cette section, sous l'angle du constructivisme, l'individu se construit par lui-même en développant ses connaissances préalables et en établissant des interactions avec son environnement. Dans ce cadre de référence, deux points principaux sont à retenir lors des choix didactiques et pédagogiques du professeur lorsqu'il enseigne en grand groupe.

Premièrement, en prenant conscience de l'hétérogénéité et de la diversité d'une grande classe, en ce qui concerne les connaissances préalables dont disposent les étudiants, le professeur doit

les évaluer avant le cours pour savoir si celles-ci sont un atout ou un obstacle dans l'enrichissement de connaissances nouvelles.

Deuxièmement, afin de soutenir un processus actif de construction de connaissances, en mettant l'étudiant au centre de l'apprentissage, le professeur réfléchit sur ses choix didactiques et pédagogiques en proposant des activités durant son cours tel que l'apprentissage par problèmes, le questionnement, l'interactivité, la méthode des cas ou la pédagogie par projet. En effet, le constructivisme propose des démarches favorisant l'amélioration de la pédagogie de manière active.

2.1.3.2 Socioconstructivisme

En se basant sur le constructivisme, Lev Vygotsky, né en 1896, la même année que Piaget, a développé le socioconstructivisme. Il s'est intéressé à comprendre le fonctionnement de la pensée et son évolution inhérents à la dimension socioculturelle (Legendre, 2012; Ménard et St-Pierre, 2014). Selon ce psychologue et chercheur, le social est l'élément le plus important du processus d'apprentissage.

Le concept clé de cette perspective est la notion de zone de développement proximal. Cette dernière désigne

[I]a distance entre le niveau de développement de l'enfant tel qu'il est déterminé par les problèmes qu'il est capable de résoudre seul et un niveau de développement potentiel correspondant aux problèmes qu'il parvient à résoudre sous la guidance de l'adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents (Legendre, 2012, p. 226).

En effet, l'individu se développe grâce à ses interactions sociales, et étend sa zone de développement avec l'aide des autres, dont les parents, les enseignants et les pairs. Il peut résoudre plus facilement les problèmes plus complexes en groupe que lorsqu'il est tout seul (Legendre, 2012; Ménard et St-Pierre, 2014; Vergnaud, 2000). Comme Vygotsky (1997), « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (p. 355).

- L'influence du socioconstructivisme sur la pédagogie et la didactique

Ce paradigme situe le processus d'enseignement et d'apprentissage au sein d'une dimension sociale et culturelle. Comme le mentionne Legendre (2012), « l'acquisition de connaissances est

indissociable d'une démarche collective d'élaboration et de négociation de sens puisqu'elle suppose la construction de significations socialement partagées reposant sur des bases culturelles communes » (p. 228). Dans l'apprentissage, chaque individu doit comprendre à la fois sa propre pensée et celle des autres. On constate donc que, dans la perspective du socioconstructivisme, la dimension sociale, précisément dit les interactions sociales, jouent un rôle important chez l'individu dans la construction de nouveaux savoirs, à travers le conflit sociocognitif (Perret-Clermont et Nicolet, 2001) et le questionnement des connaissances antérieures, des similitudes et des différences entre ses représentations et celles des autres (Ménard et St-Pierre, 2014). Les pratiques pédagogiques qui s'inspirent de ce paradigme sont le travail d'équipe ou le modèle d'apprentissage coopératif. De plus, il est nécessaire de mettre l'accent sur le changement et le partage qui aident l'étudiant à élargir ses connaissances nouvelles. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre conscience que, dans la perspective socioconstructiviste, la culture joue un rôle primordial dans le développement de la pensée; l'apprentissage est vu comme une immersion dans la culture (Legendre, 2012).

La culture ne fait pas qu'exercer une influence sur nos connaissances, nos valeurs, notre représentation du monde : elle façonne littéralement notre manière de penser, car le développement mental résulte précisément de la maîtrise des structures symboliques qu'elle incarne (Legendre, 2012, p. 229).

En effet, dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est important de considérer les connaissances en tenant compte des différents contextes particuliers. Ceci aidera l'individu à affronter la complexité de la vie et du monde du travail. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, les activités d'apprentissage en classe sont mises dans de contextes socioculturels afin d'avoir un sens, dite significatif. Le lieu de formation et la classe sont les « microcultures » (Legendre, 2012), autrement dit, des lieux privilégiés créateurs de cultures, où l'apprentissage se déroule dans un milieu d'entraide qui permet l'interaction entre l'individu, ses professeurs et ses condisciples. On tient compte des différences et des compétences de chacun. Le professeur doit créer dans sa classe un milieu d'apprentissage, de participation, de partage, d'entraide, de critique, de débat constructif et de discussion.

En conclusion à cette section, le paradigme socioconstructiviste met l'accent sur l'interaction active entre le professeur et l'individu ainsi qu'entre les apprenants. Sur le plan pédagogique, on

prend conscience de l'importance de la culture de l'environnement, des interactions actives, des conflits cognitifs et sociocognitifs, qui permettent de faciliter l'apprentissage.

Les théories de l'apprentissage aident le professeur à réfléchir, à critiquer et à choisir les stratégies d'enseignement adéquates à un contexte donné, en prenant conscience de la complexité de l'apprentissage. Elles ont évolué au fil du temps dans le but de favoriser l'apprentissage des apprenants. Le béhaviorisme met l'accent sur le développement du comportement à travers la relation stimulus – comportement – réponse. En ce qui concerne la construction de nouvelles connaissances, le courant cognitiviste s'appuie sur le traitement de l'information en prenant en compte les types de connaissances et en activant le système cognitif et métacognitif. Cette théorie a un lien étroit avec le paradigme (socio)constructiviste. Ce dernier précise que l'individu construit par lui-même les connaissances à travers des connaissances antérieures, des interactions sociales avec ses professeurs et ses pairs, des conflits cognitifs et sociocognitifs.

Et pour guider l'action?

Ces théories de l'apprentissage devraient amener les professeurs à réfléchir sur leurs propres conceptions de l'enseignement. Les professeurs s'interrogent sur (1) le but du processus d'enseignement : enseigner, est-ce transmettre strictement des connaissances? Est-ce faire construire par eux-mêmes les connaissances chez les étudiants? Est-ce les faire participer? Les mettre dans les situations de travail en équipe? Quels sont les buts visés à travers mon enseignement? (2) Le contenu enseigné : de quels types de connaissances s'agit-il? Pourquoi enseigner telles ou telles connaissances? (3) la technique d'enseignement : quel sens donner à ces activités d'apprentissages? Quelles techniques d'enseignement pertinentes tiendront compte de l'étudiant, du contexte d'enseignement et des ressources disponibles? Quels sont les outils pédagogiques adéquats? (4) Quels types d'évaluation doit-on mettre en place? Comment vais-je enseigner pour me concentrer sur l'étudiant? La section suivante présentera des pratiques pédagogiques non magistrales qui mettent l'accent sur les interactions durant le cours, issues du paradigme constructiviste et du cognitivisme : l'exposé interactif, l'apprentissage par problème, la classe inversée et l'apprentissage hybride.

2.2 Différentes pratiques pédagogiques non magistrales

Le paradigme constructiviste guide les approches pédagogiques et place les étudiants au centre de leur apprentissage, ce qui leur permet de faire évoluer leur connaissances (Mucchielli et Noy, 2005). Aussi, le cognitivisme mise sur une approche centrée sur l'individu. Le professeur redéfinit donc ses conceptions et ses méthodes d'enseignement afin de s'adapter aux objectifs de ces modèles qui consistent à aider les étudiants à construire eux-mêmes leurs connaissances et à ouvrir l'accès au champ des possibles qui encourage la créativité, la collaboration et l'interaction avec leurs professeurs, leurs collègues, leur environnement et permet d'éviter un résultat prédéfini et indiscutable (Ménard et St-Pierre, 2014). Les constructivistes constatent que l'erreur n'est pas une réalité négative, mais plutôt une source d'apprentissage (Glaserfeld, 2001). Quelles sont alors les actes pédagogiques qui répondent aux objectifs des théories de l'apprentissage qui favorisent une pédagogie interactive en contexte universitaire?

2.2.1 Exposé interactif

On l'a vu, dans une perspective (socio)constructiviste et à la lumière du cognitivisme, l'étudiant construit ses connaissances et le professeur, lui, joue le rôle à la fois de soutien et d'interlocuteur (Tardif, 1993). Plusieurs recherches montrent qu'en face de son auditoire, le professeur peut combiner un discours magistral avec des activités qui favorisent un apprentissage actif et indépendant (Champagne, 1996 ; DeNeve et Heppner, 1997). Prenant conscience de plusieurs limites inhérentes à la méthode magistrale, le professeur utilise l'exposé interactif dans le but de transmettre de nouvelles connaissances en se basant sur ce qu'il veut enseigner et en tenant compte des connaissances antérieures de l'étudiant, grâce à deux moyens principaux : le questionnement et les pauses d'apprentissage pertinents qui favorisent le traitement adéquat des informations (Aylwin, 1996; Perrenoud, 1999). Cela crée de bonnes interactions entre les parties, c'est-à-dire le professeur, les étudiants et le milieu d'enseignement. Il s'agit d'un échange multidirectionnel, mais dirigé et planifié par le professeur (Ménard et St-Pierre, 2014).

Les pauses d'apprentissage

Durant l'exposé, en tenant compte du temps d'attention chez les étudiants qui varie de vingt à trente minutes, les pauses d'apprentissage jouent un rôle très important en proposant des

activités courtes de cinq à dix minutes, dont des activités de réflexion, d'explication, d'application et de traitement de la matière (Ménard et St-Pierre, 2014). Le professeur peut les organiser au début, pendant ou à la fin de l'exposé. Voici quelques techniques que l'on peut mettre en œuvre durant le cours.

« **Les Minutes papers** » (Leclercq et al., 2008, p. 28)

Cette méthode propose « des façons de faire participer les étudiants grâce à des microactivités, très ponctuelles [...] ». Elle leur permet de « réfléchir à ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas, à ce qu'ils emportent avec eux à la fin du cours, mais aussi à renseigner le professeur sur l'apprentissage de ses étudiants » (Leclercq et al., 2008, p. 28). Assurément, avec la méthode de transmission verbale des connaissances, nous savons que beaucoup d'informations sont données en même temps sans être remises en question. Les « minutes papers » nous aident à surmonter cette difficulté.

Tableau 1. – Exemple de la méthode « Les minutes paper »

« Minute paper » à mi-cours, durant la présentation du professeur		
Variante	Durée	Démarche
		Interrompre la présentation et poser un petit problème aux étudiants.
1	10 min.	De la part des étudiants, y répondre individuellement, puis en dyade, puis en petit groupe.
2	10 min.	Prendre 1 à 3 productions du travail en groupe, données par des volontaires ou par le professeur.
« Minute paper » en fin de cours, à la suite d'une présentation par le professeur		
	5 min.	Écrire individuellement sur un papier 3 questions suscitées lors de la présentation du professeur. Discuter en dyade pour y répondre mutuellement.
1	10 min.	Faire un débriefing oral, avec l'ensemble de la classe, des questions qui n'ont pas encore eu de réponse lors de la discussion à deux.

2	10 min.	Ramasser les papiers des étudiants (facultativement) et mettre en ligne des réponses « types ». Le but est de permettre aux étudiants de faire une révision après le cours.
---	---------	---

Ces méthodes permettent aux professeurs de connaître les difficultés rencontrées par les apprenants et éventuellement de revenir sur les difficultés apparues lors du cours suivant ou d'en tirer les renseignements pour l'année à venir.

« **Minute paper** » réflexive/métacognitive (Angelo et Cross, 1993, cité dans Leclercq et al., 2008, p. 28)

Tableau 2. – Méthode « Minutes paper » réflexive/métacognitive

Variante	Démarche
	À la fin du cours, demander à chaque étudiant de répondre sur papier aux deux questions suivantes : « Quel a été l'élément le plus utile pour vous durant le cours d'aujourd'hui? Quelle est LA question qui vous trotte dans la tête après ce cours d'aujourd'hui? Ou quel est le point le plus obscur de cette séance de cours? »
1	Demander également aux étudiants de répondre systématiquement à ces questions en ligne dans le but de garder des traces utiles de leurs développements. De manière générale, au fil du cours, il vaut mieux commencer par des questions très techniques et axées sur le contenu pour se diriger ensuite vers des questions portant sur le fond.

À part les avantages pour les étudiants, ces techniques de pauses d'apprentissage permettent également au professeur de revoir sa manière d'enseigner et proposent des pistes pour améliorer les prochains cours (Huba et Freed, 2000).

Le questionnement

Un des désavantages de l'événement Réception-Transmission est « le fait qu'on répond souvent à des questions que l'apprenant ne se pose pas ou qui ne l'intéressent pas » (Leclercq et Poumay, 2008, p. 3). Plus précisément, la recherche de Good et Brophy (2007) démontre que les questions proviennent à 80% du professeur alors que seulement 20% sont issues des étudiants. Les chercheurs Bruneau et Langevin (2003) estiment que la mise en œuvre de l'exposé magistral implique des compétences globales sur le plan de la communication (verbale et non verbale) et de l'animation. Cette dernière exige une attitude plutôt autoritaire en ce qui concerne les procédures, mais plutôt démocratique concernant les contenus puisque l'étudiant doit trouver sa place à l'aide d'un dialogue établi durant la séance. Ce dialogue s'installe en trois étapes qui apparaissent tout au long du déroulement du cours : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

Première étape, la contextualisation : dans cette étape initiale, après avoir situé le contenu du cours en lien avec le cours et les connaissances antérieures et parallèlement, le professeur pose des questions pour mettre en place un débat sur le contenu présenté. Par exemple : « que vient faire ce nouvel élément dans nos objectifs de cours? » ou « pourquoi d'après vous, est-il important de comprendre ce point? ». Les chercheurs Bruneau et Langevin (2003) estiment que ces questions consistent à « situer l'étudiant dans un modèle de réflexion qui va amener celui-ci à s'activer cognitivement et à demeurer attentif et vigilant durant la longue étape qui suit » (p. 5).

Deuxième étape, la décontextualisation : celle-ci est constituée en grande partie par l'exposé magistral. Elle permet de se concentrer sur la théorie de l'objet, depuis son émergence, ses liens avec d'autres théories ou disciplines. Les questions posées visent à favoriser la compréhension des contenus chez les étudiants et leur réflexion métacognitive.

Troisième étape, la recontextualisation : cette étape consiste en une intégration et un transfert des apprentissages réalisés durant le cours. Il s'agit de « synthétiser la matière vue dans la partie précédente, en faire ressortir les points importants et en vérifier la compréhension » (Bruneau et Langevin, 2003, p. 6). Cela constitue les objectifs que le professeur doit viser. Les questions sont posées durant cette étape sous forme de problèmes à résoudre ou de transpositions à un autre

contexte. Elles visent à faire des liens entre la pratique et les travaux des élèves et à susciter leur intérêt pour le cours suivant.

Cet acte pédagogique présente des avantages liés à la vérification de la compréhension et de la réflexion des étudiants. Les questions posées peuvent être initiées par les professeurs ou par les étudiants. Autrement dit, de la part du professeur, poser des questions l'aide à s'assurer des connaissances antérieures des étudiants ou à vérifier la compréhension des concepts qu'il vient de présenter ou encore à les inviter à défendre un point de vue proposé ou à susciter leur réflexion. Le professeur peut utiliser les questions sous forme de questions à choix multiples, vrais ou faux, questions ouvertes (Champagne, 1996). En outre, il est très avantageux pour les étudiants de poser des questions, soit pour la validation de leur compréhension du contenu, soit pour la demande d'explication d'un sujet incompréhensible. Dans le même sens, Berthiaume et Daele (2013) concluent que le questionnement aide à « impliquer les étudiants dans le processus d'apprentissage et donc à les amener à approfondir la matière présentée » (p. 126).

Lié aux inconvénients de cette technique, il arrive parfois que l'étudiant soit timide ou anxieux. Il n'ose pas poser des questions devant la classe. Donner ou allouer aux étudiants un temps de réflexion suffisant assure la qualité et la quantité des réponses. En effet, de nombreux étudiants ont besoin d'un certain temps pour formuler leur réponse sous forme de mots et de logique. Des stratégies comme « pense/parle/partage », « prendre des tours » permettent aux étudiants d'avoir un temps suffisant pour clarifier et articuler leur raisonnement (Ministère de l'Éducation, Ontario, 2011). Selon Champagne (1996), après avoir posé une question, il est indispensable de laisser dans un premier temps 5-10 minutes à chaque étudiant pour y réfléchir avant de leur demander d'écrire leur réponse sur un papier (travail individuel). Le professeur doit donner assez de temps lorsqu'il demande une intervention, avant de reprendre lui-même la parole. Dans un deuxième temps, le professeur désigne les étudiants qui devront répondre (Champagne, 1996). En outre, l'art de poser des questions influence également la motivation à répondre chez les étudiants. Le silence suivi des questions comme « avez-vous compris? » ou « avez-vous des questions? » après une partie ou à la fin d'un exposé ne permet pas au professeur de déduire la compréhension de leurs étudiants. L'important est de poser des questions en fonction du niveau taxonomique, du simple au complexe. Par exemple, on commence par « quelle est votre

définition de ...? » « que pensez-vous de...? », « expliquez dans vos mots » viennent ensuite et enfin « à quoi peut ressembler ce phénomène? » (Ménard et St-Pierre, 2014).

Par ailleurs, « la perte de contrôle » de la part des professeurs et « l'aspect chronophage » constituent également les inconvénients de cette approche du questionnement (Berthiaume et Daele, 2013, p. 126), en particulier face à un grand auditoire. Durant le cours, à travers les questions, parfois, les discussions dureront plus longtemps que prévu. Le professeur doit donc bien organiser et contrôler son temps.

En résumé, l'exposé interactif demande au professeur non seulement le temps de préparer son discours, mais aussi des activités courtes qui favorisent la réflexion et l'interactivité des étudiants. L'art de poser des questions pertinentes qui s'adaptent au contenu, aux besoins et aux conceptions d'apprentissage des apprenants exige un grand effort de la part du professeur, à travers les renseignements tirés d'autres cours, la formation, les commentaires de ses étudiants ou l'échange avec ses collègues.

2.2.2 Apprentissage par problèmes (APP)

Dans un premier temps, nous présenterons la définition de l'apprentissage par problèmes, pour ensuite décrire son déroulement durant un cours. Nous terminerons en abordant les limites de cette approche.

Définition de l'APP

Ce sont les chercheurs Evans, Anderson, Mustard, Walsh, Kraemer et Barrows qui ont introduit, à la fin des années 1960, cette approche centrée sur l'étudiant et basée sur une liste de situations-problèmes en éducation médicale (Neufeld et Barrows, 1974). Cette méthode s'est ensuite répandue dans plusieurs facultés de médecine dans le monde entier et dans d'autres disciplines telles que le droit, le génie ou l'économie (Leclercq et Van Der Vleuten, 1998).

L'APP est une approche éducative centrée sur l'étudiant. Par équipe et sous le guide du tuteur, les étudiants résolvent un problème afin d'acquérir de nouvelles connaissances, des habiletés et des attitudes. Legendre (2000) la définit comme une « approche pédagogique qui consiste à confronter l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de

développer son autonomie et son implication dans la résolution de problèmes personnels, sociaux et éducationnels » (p. 90). Plus précisément, cet auteur ajoute qu'elle consiste à « susciter l'atteinte aussi bien d'objectifs de contenu que d'objectifs d'habileté par l'élève. Elle concerne tous les domaines de savoir et de développement » (p. 91). L'approche par problème tourne autour de trois dimensions, soit la démarche intellectuelle de l'étudiant, la situation-problème et le professeur, appelée un « triptyque » (Poirier-Proulx, 1999, p. 12-13). Le chercheur Barrows (1986) constate que, au domaine de l'enseignement de la médecine, cette approche se base sur quatre principes pédagogiques représentés par l'acronyme TROC.

T traitement actif de l'information : en vue de stocker plus facilement une connaissance dans la mémoire à long terme, l'étudiant, durant son processus d'apprentissage, doit la traiter de façon active (en fonction de sa participation active).

R réactivation des connaissances antérieures : en vue de maîtriser les nouvelles connaissances, l'étudiant doit réactiver des connaissances déjà acquises pour la résolution du problème proposé.

O organisation des connaissances : les connaissances doivent être rangées dans une structure pertinente afin de faciliter la récupération et l'utilisation des connaissances. On compare ce principe à celui de classement des données dans l'ordinateur.

C contextualisation des connaissances : pour bien motiver l'étudiant à résoudre un problème, il est important de le mettre dans un contexte signifiant de sa vie personnelle ou professionnelle.

Avec ses principes pédagogiques, l'APP s'inspire à la fois du cognitivisme et du socioconstructivisme (Cody et Gagnon, 2009; Huber et Dalongeville, 2011) qui vise à développer les compétences de critique, d'analyse, de résolution de problème et de collaboration en groupe, à favoriser le transfert des connaissances dans le contexte et à améliorer la capacité de travailler de façon autonome. Par ailleurs, la démarche de résolution de problèmes favorise l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives chez les étudiants (Larue et Cossette, 2005). De plus, les chercheurs Bédard et al. (2012) mentionnent que l'APP qui laisse une grande autonomie à l'individu dans sa gestion du temps afin de résoudre le problème, lui permet aussi de mieux contrôler son stress. Ceci favorise sa motivation et sa persévérance dans les apprentissages. Un autre avantage est que cette approche ne tient pas compte de la qualité des solutions pour

résoudre le problème, mais on met l'accent sur la démarche qui a mené à ces résultats (Ménard et St-Pierre, 2014).

Avec l'APP, le professeur joue le rôle d'un tuteur qui guide ses étudiants afin de favoriser l'atteinte des objectifs du cours. La qualité de cet accompagnement est essentielle dans la mise en œuvre de cette approche dans l'enseignement (Spoken-Smith et Harland, 2009).

Comment se déroule un APP?

La synthèse réalisée par Ménard et St-Pierre (2014) sur les études menées par Dumais et Des Marchais (1996), Guilbert et Ouellet (1997) et Tremblay (2009) mentionnent que la réalisation d'un APP se déroule en suivant ces étapes :

(1) Attribution des rôles : le rôle essentiel du travail en groupe dans cette approche demande l'attribution des rôles à tous les membres lors du commencement de démarche de résolution de problème, soit l'animateur, le secrétaire, le scribe et le gestionnaire.

(2) Lecture de la situation problème : par individu ou par groupe, sous la supervision du professeur (si les étudiants le veulent), ils prennent du temps pour chercher à comprendre la situation problème. Il est important que cette dernière soit claire et compréhensible.

(3) Définition du ou des problèmes : une des caractéristiques d'une activité s'inscrivant à l'APP est la situation problème « mal définie ». Les étudiants identifient par eux-mêmes le ou les problèmes. Le professeur les aide à se questionner pour les identifier.

(4) Analyse du problème et formulation d'hypothèses : afin de favoriser une bonne analyse du problème, l'important dans cette étape, pour les étudiants, est de faire une synthèse des connaissances antérieures sous forme d'une carte conceptuelle ou d'un schéma en incluant leurs expériences, leurs conceptions et leurs croyances sur le sujet. Ceci leur permet de formuler toutes les hypothèses possibles et les questions qu'ils se posent.

(5) Formulation des objectifs d'apprentissage : en fonction des hypothèses et des questions que le groupe vient de se poser, il précise les objectifs d'apprentissage et des sources d'informations pertinentes pour comprendre le problème et vérifier les hypothèses. Le professeur joue toujours le rôle d'un tuteur qui guide le groupe.

(6) Recherche de l'information : cette étape demande à chaque individu de travailler de manière autonome dans la recherche des informations pertinentes. C'est la seule étape dans laquelle le professeur n'intervient pas directement dans la démarche. Dans un premier temps, par manque d'expérience de la part de ses étudiants, il prévoit les ressources et les personnes à consulter, mais ensuite, au fil du temps, c'est le groupe qui fait le travail lui-même.

(7) Analyse critique de l'information et résolution du problème : le groupe se réunit pour évaluer les informations recueillies par chacun sous l'animation du tuteur, en prenant compte de leur crédibilité. Ceci permet aux étudiants de répondre aux questions posées, de vérifier les hypothèses proposées et au besoin, d'avoir des questions et des hypothèses nouvelles. Le professeur demande à l'animateur de bien jouer son rôle, car la participation active de chacun favorise l'engagement profond dans l'apprentissage.

(8) Retour sur le fonctionnement de l'équipe et bilan personnel : à la fin de la démarche, le groupe évalue son travail en termes de dynamique, d'efficacité de résolution du problème et de renseignements tirés pour la prochaine fois. Ensuite, chacun fait son bilan personnel par lui-même sur sa participation au processus à l'aide d'outils d'auto-évaluation fournis par le professeur. L'individu évalue également le problème proposé par le professeur, sa façon de guider et lui transmet des commentaires.

Limites de l'APP

Premièrement, il s'agit d'un changement de rôle pour le professeur, qui passe d'un enseignement centré sur le professeur (Ertmer et Simons, 2006) à celui qui met l'accent sur l'apprenant. Pour éviter des difficultés liées à ce changement, il est important que le professeur prenne d'abord conscience de ce changement et des méthodes d'enseignement en vigueur et, en particulier pour le professeur novice, il doit participer à des formations qui le guideront dans ce changement (Lison et al., 2013, cité dans Ménard et St-Pierre, 2014).

Deuxièmement, le travail en groupe présenté lors de la mise en œuvre de cette approche demande un grand engagement de chacun, car, assurément, « l'union fait la force », les avantages du travail en équipe sont multiples, notamment les discussions enrichissantes et un partage de connaissances et la possibilité de diviser les tâches. Comme Mukamurera et al. (2006)

le soulignent : « la synergie développée entre les membres de l'équipe conduit alors vers l'intercompréhension et l'intersubjectivité pour une vision commune de la signification des données et pour une compréhension élargie (complémentarité de points de vue) du phénomène à l'étude » (p. 125). Pourtant, quelquefois le travail en groupe peut faire émerger des compromis et des divergences. Chacun a ses idées, ses connaissances antérieures et ses propres représentations. En particulier face à une classe de grande taille, la division des équipes dans laquelle les étudiants s'entendront et travailleront bien ensemble est une tâche difficile pour les professeurs. Verza et al. (2015) citent plusieurs raisons occasionnant ces difficultés : manque de confiance entre les membres, paresse de certains étudiants, domination d'un ou plusieurs étudiants, différence de motivation et de compétence, difficulté pour un étudiant timide, solitaire. Plusieurs groupes différents, plusieurs situations-problèmes à mener, on s'interroge sur le temps disponible du professeur pour stimuler la compréhension et la réflexion des étudiants. Dans un amphithéâtre, on a donc besoin de personnes-ressources (assistants, moniteurs-élèves) pour s'adapter aux difficultés. Parfois, les étudiants sont plus à l'aise pour poser des questions aux moniteurs-élèves qu'au professeur. En outre, les auxiliaires d'enseignement, en ayant un rôle d'animation, ont un contact plus étroit et plus individuel avec les étudiants. En particulier, cela permet à l'étudiant « d'aller plus loin dans sa démarche de formation » (Larson, 1990; Wilson et Tauxe, 1986, cités dans Thériault et al., 1994, p. 71). Les animateurs peuvent, à leur tour, donner des rétroactions aux apprenants au niveau des contenus ou des méthodes d'enseignement au professeur (Thériault et al., 1994). De plus, selon Champagne (1996), pour bien jouer le rôle de personnes ressources, quelques séances de formation seront nécessaires pour apprendre « [...] à aider les étudiants sans « faire les choses à leur place »; - à leur fournir une rétroaction adéquate sur leurs réussites et leurs faiblesses; - à animer des discussions en groupes restreints, s'il y a lieu [...] » (p. 7). La diversité culturelle du groupe formé de personnes provenant de différentes nationalités est aussi un facteur explicatif de certaines difficultés. Selon Loth (2006), « la diversité culturelle peut donc fortement compliquer la dynamique du groupe, car elle peut engendrer des problèmes de relation et d'incompréhension entre les partenaires » (p. 125).

En bref résumé, les problèmes contextualisés et pertinents sont un facteur clé dans l'apprentissage par problèmes. Centrée sur l'apprentissage autonome de l'étudiant, cette

approche lui permet de réactiver ses connaissances antérieures pour résoudre les problèmes. Le rôle de professeur-tuteur aide l'équipe d'étudiants dans l'atteinte des objectifs visés dans la démarche d'apprentissage. En outre, il est important de prendre conscience que dans l'APP, c'est la démarche de résolution de problèmes qui génère la théorie, et donc, qui joue un rôle important.

2.2.3 Classe inversée

Cette section commence par la définition de ce que l'on entend par la classe inversée. Elle présente ensuite les avantages et les principes pédagogiques de cette approche. Enfin, sont brièvement abordées ses limites.

Définition de la classe inversée

La classe inversée, appelée en anglais *Flipped Classroom* ou *Reversed Classroom*, est une approche combinée entre la pédagogie basée sur le constructivisme et le cognitivisme. Elle est répandue au Québec depuis 2011 (Landry, 2014) où plusieurs professeurs et administrateurs étudient la question sur l'application des TIC dans l'enseignement. Les chercheurs Bishop et Verlegger (2013) constatent que cette approche n'inverse pas le déroulement des cours donnés de façon traditionnelle, mais applique, dans un contexte différent, des stratégies plutôt conventionnelles telles que l'enseignement magistral et le travail en groupe. Autrement dit, ce qui change est davantage la démarche d'enseignement. En dehors de la classe, en particulier, dans l'étape de préparation du cours, on met l'accent sur les théories d'enseignement centrées sur le professeur, tandis qu'en classe, on se concentre sur l'étudiant en tenant compte de sa participation et de son interaction. Concernant la définition de ce concept, par rapport à plusieurs propositions, nous partageons celle de Brame (2013) :

Le concept de classe inversée décrit un renversement de l'enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe, principalement au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d'assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la résolution de problèmes, les discussions ou les débats (traduction libre, cité par Lebrun, Gilson et Goffinet, 2016, p. 126).

Avantages et principes pédagogiques de la classe inversée

Roy (2014) mentionne cinq raisons pour pratiquer cette technique dans l'enseignement supérieur à l'université : (1) avoir la possibilité d'écouter et de réécouter le contenu théorique si les étudiants en ont besoin; (2) favoriser une responsabilisation chez les étudiants dans l'implication de leurs apprentissages; (3) laisser plus de temps pour les échanges avec les professeurs et les apprenants; (4) favoriser davantage d'interactions entre les apprenants; (5) profiter davantage du temps en classe avec les étudiants. En effet, cette approche réfère à F-L-I-P : **F** (*Flexible Environment* : un environnement d'apprentissage qui s'adapte au rythme de l'étudiant), **L** (*Learning Culture* : l'étudiant est actif dans l'apprentissage, en dehors ou en classe), **I** (*Intentional Content* : le professeur met des vidéos, des podcasts ou d'autres médias sur un site comme Youtube ou des portails institutionnels. Quant à l'étudiant, il les écoute ou réécoute avant d'arriver à la classe pour réduire le temps des exposés en classe. Ces connaissances seront discutées lors des activités en classe), **P** (*Professional Educators* : le professeur joue le rôle d'intervention et d'accompagnement dans l'enseignement).

Quels sont alors les principes pédagogiques de la classe inversée? Landry (2014) nous en propose trois.

Principes pédagogiques de la classe inversée

Principe 1 : Faire de l'enseignant une ressource et un pas de plus vers une pédagogie active. À l'époque du web social, le professeur doit faire apprendre à ses étudiants l'esprit critique, en particulier la critique des sources d'information. La méthode magistrale est donc à éviter. Pourquoi l'étudiant doit-il assister au cours pour écouter ce qu'il peut lire ou chercher sur les réseaux sociaux? La pédagogie inversée favorise un apprentissage plus actif et l'étudiant est « dans l'écoute et dans l'agir ».

Principe 2 : travailler en réseau et non en silo. Sortir de son coin, le professeur doit partager avec ses collègues dans son institution, dans son pays et dans le monde entier, à travers le réseau social, par exemple, Twitter, Facebook ou les colloques, les formations ponctuelles. En outre, avec la pédagogie inversée, sous le guidage du professeur, les étudiants s'échangent des informations pour construire des connaissances nouvelles.

Principe 3 : revoir l'organisation des ressources informatiques et matérielles. Le chercheur Landry (2014) mentionne que dans l'environnement scolaire, les ressources matérielles en termes des TIC sont indissociables du progrès pédagogique, surtout à l'ère numérique. Elles offrent plusieurs fenêtres de maîtrise des connaissances chez les professeurs ainsi que les étudiants. La classe inversée est tributaire de nouvelles technologies. C'est pour cela qu'il est important de les organiser de manière conviviale et facile d'utilisation.

Par ailleurs, les étudiants sont de plus en plus exigeants par rapport à l'enseignement. Enseigner autrement en vue de s'adapter au changement de la société est indispensable pour les étudiants. Apprendre pour savoir davantage et non simplement pour simplement réussir ou pour obtenir de bonnes notes.

En ce qui concerne les six activités du processus cognitif, Dufour (2014) a défini la différence entre la méthode magistrale et la classe inversée sous la figure suivante :

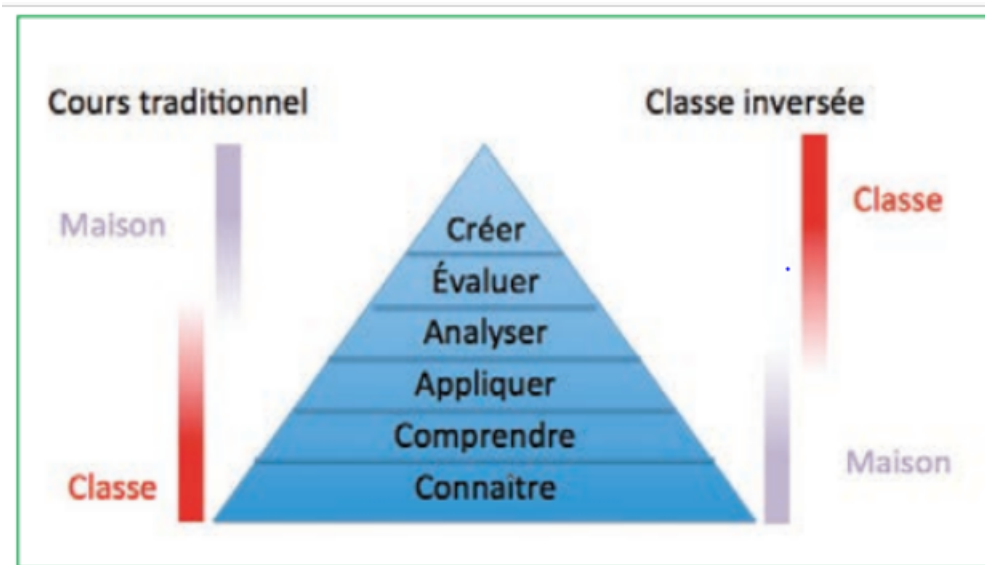


Figure 2. – Activités de bas niveau cognitif à la maison et activités de haut niveau en classe

Ceci montre que la classe inversée s'inspire aussi de la taxonomie de Bloom publiée en 1956 et met l'accent davantage sur les niveaux supérieurs (Hamdan et al., 2013; Wright, 2012), car, en principe, comme le mentionnent Anderson et ses collègues (2001), tous ces six niveaux ne sont pas nécessairement à suivre dans l'ordre, mais pour passer aux plus hauts niveaux, il est

important pour l'individu de bien maîtriser les connaissances factuelles et conceptuelles. En classe, l'étudiant, lors des discussions avec son professeur ou avec ses pairs afin de résoudre des problèmes, développe des connaissances procédurales. Plus de temps en classe permet d'offrir une pédagogie mieux personnalisée.

En vue de bien mener son cours, le temps de préparation avant le cours occupe une place très importante pour le professeur. À part le contenu à présenter, pour que l'étudiant soit actif en dehors de la classe, il est nécessaire d'exiger des tâches complémentaires sous forme de fiche de lecture, de questions de compréhension, ou encore de résumés (Roy, 2014).

En ce qui concerne l'efficacité de la pédagogie inversée sur l'apprentissage de l'étudiant, plusieurs études mentionnent que les effets ont été décrits et parfois validés mais « relativement peu stabilisés scientifiquement » (Lebrun et al., 2016, p. 126). Précisément, les deux chercheurs québécois Bissonnette et Gauthier (2012) ont réalisé une méta-analyse de plus de 250 articles publiés entre 2005 et 2012 sur ce sujet. Les critères d'inclusion du choix des documents sont de (1) répondre strictement au sujet concerné, (2) être fondés suivant un devis expérimental ou quasi-expérimental, (3) être publiés dans des revues scientifiques. Le résultat montre que peu d'études ont examiné les effets de cette pédagogie sur le rendement des étudiants. Cependant, selon eux, faute de données probantes, à l'heure actuelle, « il nous semble qu'il faille plutôt faire la classe à l'endroit qu'à l'envers » (p. 27). Néanmoins, l'étude de Strayer (2012) conseille de mettre en place cette technique dans les cycles supérieurs :

First, perhaps an inverted classroom is not the preferred design for an introductory course. Many students in an introductory course do not have a deep interest in the subject and could be frustrated when they encounter learning tasks that aren't clearly defined. In more advanced classes, students might be more willing to persist in prolonged investigations and make connections with online learning experiences, provided that the structure of the course supports their meaning making in the activity (p. 191).

Limites de la classe inversée

À côtés des avantages apportés, un dispositif de classe inversée connaît des inconvénients :

Premièrement, l'autoapprentissage est un des comportements essentiels pour l'étudiant. Pourtant, il devient également un défi pour lui, car plusieurs étudiants, habitués à l'esprit de récepteur ancré, ont des difficultés lors de l'absence du professeur. Ceci diminue la participation et l'engagement de certains étudiants durant la formation (Anoush et al., 2011; Strayer, 2012).

Deuxièmement, en vue de mettre en œuvre cette approche, le professeur rencontre des contraintes inhérentes à la maîtrise de la compétence en TIC (Bishop et Verleger, 2013), au manque de temps (Anoush et al., 2011).

Troisièmement, les équipements technologiques sont aussi la source de la contrainte matérielle : peu ou pas de matériel dans l'établissement; disposition insuffisante de l'équipement numérique chez les étudiants (Dumont et Berthiaume, 2016).

Quatrièmement, il existe des contraintes chez les étudiants. Certains d'entre eux ont des difficultés à s'éloigner de la méthode magistrale. Les chercheurs DeMaio et Oakes (2014) et Jaster (2013) mentionnent que, pour les faire travailler, il est nécessaire de ne pas rappeler les concepts abordés dans les vidéos et de ne pas organiser trop d'activités durant la séquence en classe. Le temps en classe est destiné à la discussion, à l'interaction et à la remise en question.

En somme, la classe inversée est une approche qui met l'accent sur les interactions et les contacts personnalisés entre le professeur et les étudiants. Ces derniers sont responsables de leur apprentissage avec l'accompagnement du professeur. De plus, les contenus présentés sous formes de vidéos favorisent la révision et la remédiation tout le temps chez l'étudiant.

2.2.4 Apprentissage hybride – Cas pratique de l'usage des TIC dans l'enseignement

Cette section débute par la présentation de ce qu'est l'apprentissage hybride, puis sont abordés les avantages de cette pratique. Ses limites sont présentées à la fin.

Définition de l'apprentissage hybride

L'apprentissage hybride est une articulation cohérente et équilibrée des séquences de formation en présentiel et en ligne (Garrison et Kanuka, 2004; Lim, 2002). Ce type est appelé en anglais par le terme « *blended learning* » ou « *integrated learning* ». La recherche de Peraya et Peltier (2012) montrent que tous les dispositifs appelés hybrides ne s'inscrivent pas nécessairement dans une démarche d'apprentissage global. De plus, le concept d'« *integrated learning* » signifie que, dans un même dispositif, au lieu d'assimiler deux modes de formation, on intègre dans chaque mode les caractéristiques de l'autre en vue de favoriser un apprentissage en profondeur (Koné, 2015), à travers des activités d'apprentissage en présentiel et en virtuel (Garrison et Vaughan, 2008). Autrement dit, il s'agit d'un apprentissage qui combine des méthodes d'enseignement en présentiel et des activités dispensées par des technologies informatiques en dehors de la classe dans le but d'améliorer le processus d'enseignement universitaire, au lieu et au moment appropriés à l'individu. Selon Charlier et al. (2006), la lecture scientifique francophone mentionne que Valdès (1995; 1996) est la première personne qui a utilisé le concept de dispositif hybride dans la formation professionnelle continue en entreprise. Considéré comme un espace de formation, dans le but de développer les compétences professionnelles de chaque individu, ce dispositif met l'étudiant au centre de l'enseignement en articulant deux modes de formation, en présence et en distance, et en utilisant des ressources variées et faciles d'accès. Qu'entendons-nous par un apprentissage hybride?

La définition de Vaughan et Garrison (2005) met l'accent sur l'intégration des activités en présentiel et en ligne avec l'aide des TIC et considère ce dispositif comme « une intégration raisonnée d'occasions d'apprentissage en présentiel et en ligne. Il n'est ni une addition à la présentation traditionnelle en classe ni un cours en ligne » (cité dans Chew et al., 2010, p. 3, traduction libre). De plus, une autre définition du dispositif d'un apprentissage hybride tient en compte :

Un environnement technopédagogique, qui intègre de façon cohérente les activités d'apprentissage et d'encadrement en ligne à celles du présentiel sur campus, pour soutenir la démarche pédagogique, et peut s'inscrire dans une communauté de pratiques (Koné, 2015, p. 9).

Par ailleurs, le Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (MFCU) décrit en 2011 les critères de définition de cette forme. Un cours d'apprentissage hybride est un cours :

[...] où le temps d'enseignement en personne est réduit, sans être éliminé, afin de donner aux étudiants et étudiantes plus de temps pour étudier en ligne. Ce modèle peut prendre diverses formes, mais généralement la composante en ligne représente de 50 % à 80 % de la prestation du cours (cité dans Maclachlan et al., 2014, p. 10).

Avantages de l'apprentissage hybride

Les professeurs Bédard, Pelletier et Le Clech (2017) mentionnent cinq raisons de mettre en place l'apprentissage hybride dans l'enseignement : (1) permettre au professeur d'expérimenter une méthode centrée sur les étudiants et de répondre mieux à leurs besoins; (2) permettre d'appliquer une approche plus active et de développer l'autonomie chez les étudiants; (3) favoriser un environnement d'apprentissage plus collaboratif; (4) donner plus de flexibilité à la conciliation études-travail-famille des étudiants; (5) améliorer les résultats d'apprentissage par rapport à la méthode traditionnelle (Lopez-Perez et al., 2011).

En ce qui concerne les études de satisfaction auprès des étudiants qui ont vécu de la transformation vers des dispositifs hybrides, peu de données témoignent d'une corrélation positive entre cette transformation et la qualité du processus d'enseignement-apprentissage (Burton et al., 2011). Cependant, il existe des recherches exploratoires sur un certain nombre d'effets sur les apprentissages vécus par l'individu ou sur ses interactions sociales. Par exemple, la recherche menée par Charlier et Denis (2002) constate que l'apprentissage hybride influence positivement la capacité de transférer les compétences et les connaissances acquises de l'individu dans sa vie professionnelle et ses projets personnels.

Limites de l'apprentissage hybride

À côté des points positifs, ce type de formation connaît aussi des limites que doivent surmonter les professeurs et les étudiants. Concernant ces derniers, les recherches de Bédard et al. (2017); Graham et Dziuban (2008); et Napier et al. (2011), montrent les difficultés rencontrées en suivant ce type de formation : (1) bien planifier leur temps et investir plus d'énergie dans les activités proposées par le professeur hors du temps en classe; (2) bien montrer une aisance dans l'utilisation des équipements technologiques; (3) s'adapter aux nouvelles méthodes mises en place par le professeur. Les participants de cette étude menée à l'Université McMaster à Hamilton suivant les méthodologies qualitatives et quantitatives sur ce sujet indiquent qu'il est important

de faire participer les étudiants dans l'étape d'élaboration du dispositif de formation hybride, précisément, de prendre en compte leurs opinions lors du processus d'élaboration et de mise en place, en vue de solliciter leur participation.

Pour ce qui est des professeurs, l'étude menée par Ocak en 2010 de type recherche exploratoire et qualitative en Turquie, a établi trois obstacles que le professeur rencontre lors de la mise en œuvre de ce type de formation dans le contexte de l'enseignement supérieur : (1) le processus pédagogique; (2) la question sur la pertinence de ce type dans l'environnement universitaire; (3) les obstacles liés à la compétence technique du professeur. Selon les participants, avec plusieurs rôles différents, soit experts de contenu, accompagnateurs en ligne et en présentiel, concepteurs, l'apprentissage hybride demeure très complexe dans la mise en place. Le manque de temps, d'aide de l'institution et le manque de compétences technologiques sont les difficultés à surmonter afin d'assurer un enseignement de qualité. En ce sens, une autre étude qualitative de Vaughan (2007) à l'Université Mount Royal de Calgary en Alberta au Canada portant sur les avantages et les défis de l'apprentissage hybride, conclut que le manque de ressources pour l'intégration de l'élément cyber apprentissage dans un dispositif mis en présentiel est un problème majeur. Selon les participants à cette recherche, les formations sur les technopédagogies sont très importantes pour améliorer leurs compétences professionnelles. Cette solution est également préconisée par Graham et al. (2013) dans une recherche sur la mise en place de ce type d'apprentissage au cycle supérieur, en particulier dans le cas où le nombre des étudiants est massif.

La lecture scientifique montre qu'un nombre important de professeurs et d'étudiants regrettent la perte de contact physique entre eux dans un milieu d'enseignement totalement à distance. En conclusion, un apprentissage mixte qui combine des activités sur le campus (le support en salle de classe ordinaire) et des activités hors campus (la flexibilité de l'apprentissage en ligne) demande au professeur d'établir un bon équilibre entre ces deux environnements, lors de la répartition des activités en ligne et en classe, pour les compléter et s'adapter aux besoins et aux préférences des étudiants. Avant le cours, le professeur se pose la question : sur quelles stratégies, outils, ressources disponibles est-ce que je peux m'appuyer pour procéder à une intégration adéquate de l'apprentissage hybride?

À partir des pratiques pédagogiques utilisant les TIC dans l'enseignement présentées précédemment, quel est alors le rapport entre les technologies et la pédagogie? Pour répondre à cette question, il est intéressant de présenter le modèle systémique (figure 3) de circularité globale de représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies de Lebrun (2011) en vue de montrer le fait que, certainement, les technologies sont porteuses de potentiels pour le développement pédagogique, mais qu'elles nécessitent d'être encadrées par des dispositifs pédagogiques fondés sur des techniques d'enseignement plus actives, incitatives et interactives.

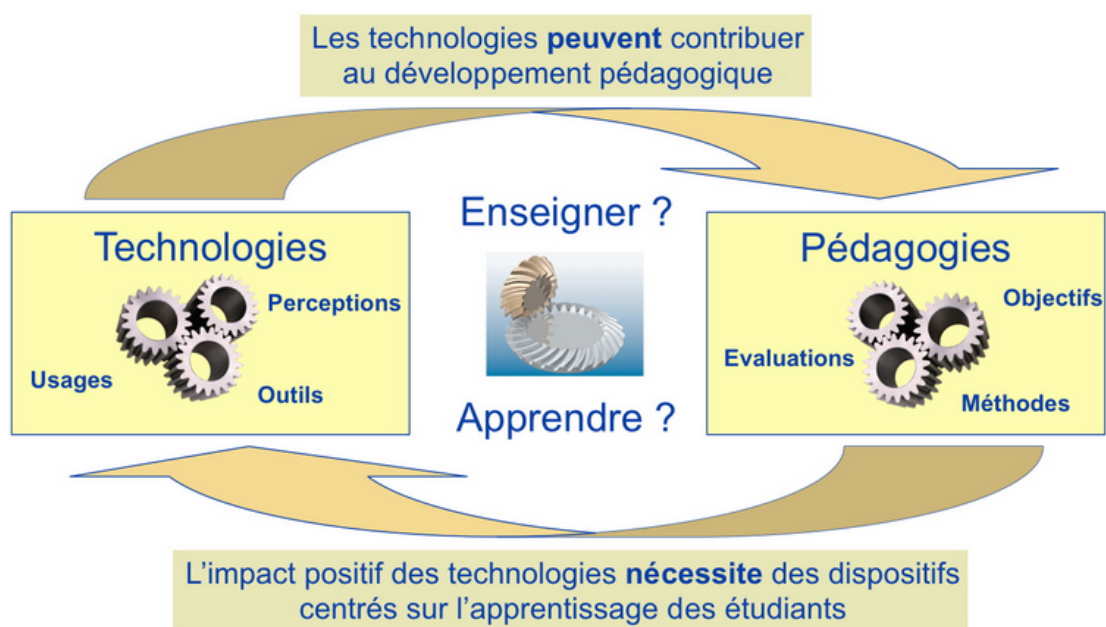


Figure 3. – Modèle systémique de circularité globale de représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies

Comme nous l'avons vu, les évolutions constantes qui caractérisent le contexte éducatif universitaire contemporain exercent des pressions sur les professeurs pour éventuellement, à partir des nouvelles pratiques pédagogiques, transformer leurs stratégies. Lors des discussions avec ses collègues, de sa participation aux colloques et aux formations ponctuelles, le professeur peut se poser la question : comment puis-je appliquer cette technique dans mon enseignement pour l'adapter à mon style, au souhait et aux besoins de mes étudiants?

Face à plusieurs méthodes différentes, il est important de prendre conscience que (1) il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises méthodes, autrement dit, de méthode qui est meilleure qu'une autre : chaque méthode a des avantages et des limites; (2) qu'il n'existe pas de méthode qui soit neutre, chaque méthode connaît ses valeurs (Forcier, 2003) et (3) l'application des pratiques pédagogiques non magistrales demande au professeur de consacrer beaucoup de motivation et d'énergie, en particulier, dans un contexte de grand groupe. Il faut choisir de manière réfléchie les méthodes qui s'adaptent à chaque situation, au contexte d'enseignement, aux étudiants, aux objectifs visés, aux contraintes du milieu d'enseignement et aux ressources disponibles. Quels motifs amènent donc des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes?

2.3 Motifs influençant le choix des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Dans le cadre de notre projet, les pratiques pédagogiques sont considérées comme l'ensemble des stratégies, des méthodes ou des activités d'apprentissage mises en œuvre durant les cours en vue de favoriser la qualité de l'enseignement. Autrement dit, elles se réfèrent à plusieurs dimensions, soit la manière d'interagir avec les étudiants, d'organiser le cours, de transmettre les connaissances, le matériel utilisé durant le cours et les comportements du professeur (Duguet, 2015). Selon Karsenti et al. (2001), la pratique enseignante est liée à « la représentation de l'enseignement, à la planification effectuée, à l'organisation de la classe, au type d'apprenants préférés, et aux caractéristiques personnelles intégrées dans l'acte d'enseigner et dans les méthodes d'évaluation utilisées » (p. 9). En ce qui concerne l'implication des TIC dans l'enseignement, ces auteurs considèrent les pratiques pédagogiques selon trois aspects : « sur le plan des pratiques anticipatives (les pratiques pédagogiques concernant la préparation ou la planification de l'enseignement et l'apprentissage intégrant les TIC); sur le plan des pratiques effectives (ce que font les enseignants dans la classe à l'aide de l'utilisation des TIC); sur le plan des pratiques réflexives » (Karsenti et al., 2001, p. 94).

L'organisation d'une formation demande la réalisation de plusieurs étapes qui vont de l'analyse des besoins des étudiants à l'évaluation du cours. Parmi elles, le choix judicieux des stratégies

pédagogiques joue un rôle très important, car il favorise l'atteinte des objectifs, la motivation, la participation, le résultat de l'étudiant ou autrement dit, de manière générale, la qualité de l'enseignement. Connaître les points positifs et les inconvénients de chaque stratégie et tenir compte des motifs qui déterminent la décision pédagogique aident le professeur à choisir une meilleure stratégie qui s'adapte à son style d'enseignement préféré, à ses étudiants et au contexte d'enseignement. Plusieurs études scientifiques montrent que les pratiques pédagogiques ont un impact positif sur l'apprentissage, sur la réussite des étudiants (Braxton et al., 2000), et sur la motivation intrinsèque chez eux (Senecal et al., 1992, cités par Forner et Simonot, 2001) ou un impact négatif si le professeur ne dispose pas d'« habiletés pédagogiques » et s'il n'est pas « concret » (Ménard, 2012).

2.3.1 Recension des écrits

Dans le but de mieux appréhender les motifs qui influencent le choix des professeurs universitaires lorsqu'ils mettent en place des pratiques pédagogiques dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes, nous avons fait une revue de documentation scientifique, professionnelle et grise à travers les bases de données PsycInfo (Sciences de la santé-psychologie), CAIRN (sciences de l'éducation-sociologie), ERIC (sciences de l'éducation-psychopédagogie). Les critères d'inclusion sont les documents en français ou en anglais, la présence des mots clés apparus dans le titre, les mots clés ou le résumé : « grand groupe », « pratiques pédagogiques », « enseignement supérieur »/« *large classe* », « *teaching practices* », « *higher education* ».

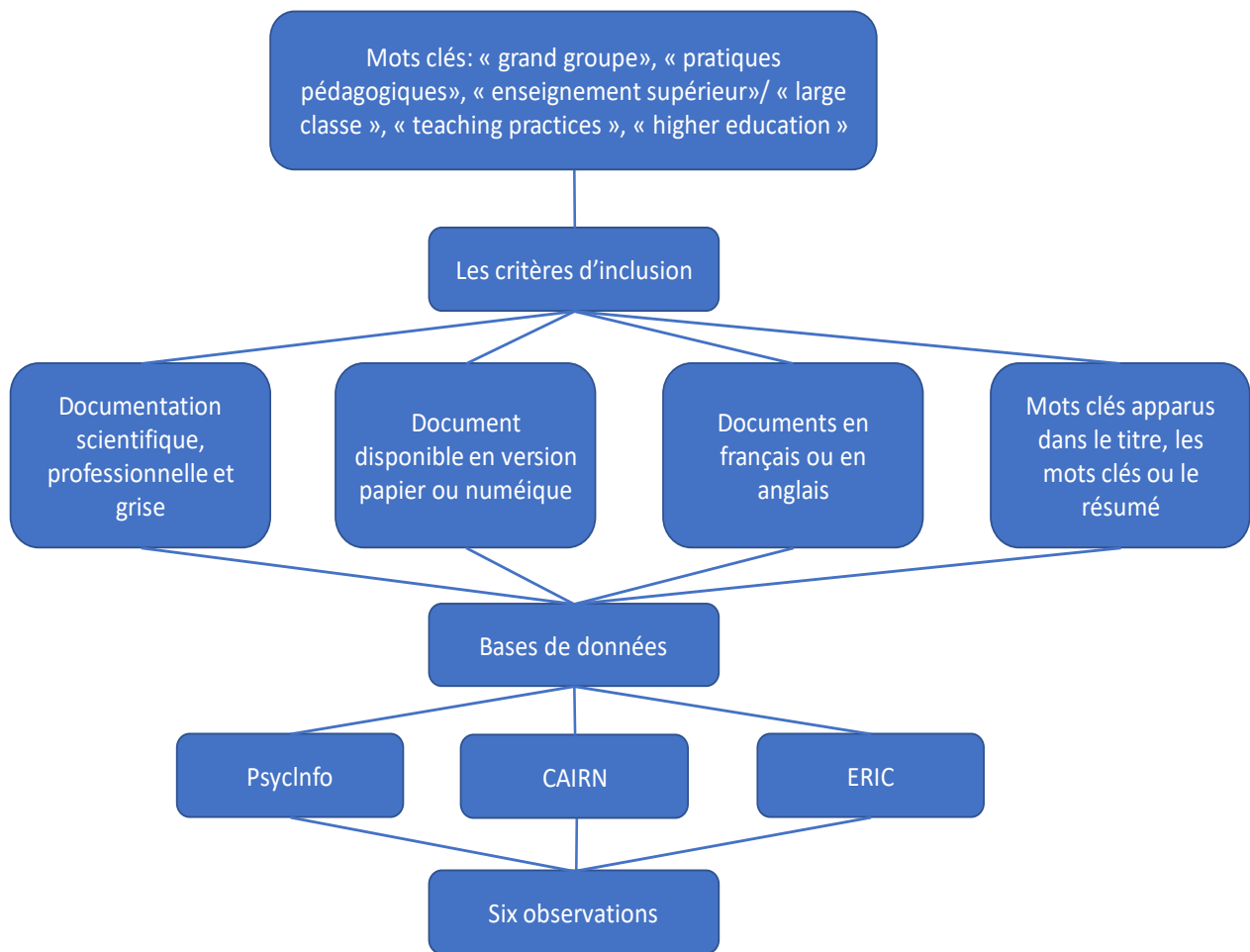


Figure 4. – Schéma de la première recherche des documents

Dans un premier temps, en référence au SQUIRE guidelines de Davidoff et al. (2008), nous avons sélectionné les documents en trois étapes : (1) sélection via le titre du document; (2) sélection via la lecture du résumé; (3) sélection après la lecture et l'analyse critique des documents. Un total de 52 articles a donc été retenu. Nous listons le corpus de documents consultés par ordre alphabétique dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. – Tableau de corpus de documents

Ordre	Auteur/Organisme	Titre	Année
1	Abdul Rabu, S. N., Hussin, H., et Bervell, B.	Qr code utilization in a large classroom: higher education students' initial perceptions.	2019

2	Ake-Little, E., von der Embse, N., et Dawson, D.	Does class size matter in the university setting?	2020
3	Ait-Taleb, N. et Mani, Z.	Les facteurs et les formes de résistance des apprenants à une innovation pédagogique : le cas d'un business simulation game.	2019
4	Bakir, N.	Technology and teacher education: a brief glimpse of the research and practice that have shaped the field.	2016
5	Baruel Bencherqui, D., Beau, G. et Bazin, Y.	Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques.	2018
6	Bassi, F.	Students' satisfaction in higher education: the role of practices, needs and beliefs of teachers.	2019
7	Beaudrie, S. M.	Instructional effectiveness in the shl classroom: comparing teacher and student perceptions.	2015
8	Ben Youssef, A. et Hadhri, W.	Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires: le cas de la france.	2009
9	Bigot, C.	Quand l'apprenance s'exprime dans l'apprentissage par situation simulée.	2019
10	Bourdeau, S., Petit, M.-C. et Goyette, S.	Developing competencies in it project estimation: a simulation-based training using lego.	2020
11	Bouveret, A., Lima, L., Michon, D. et Grangeat, M.	Au cœur de la réforme des études en soins infirmiers : enquête auprès des enseignants formateurs en IFSI.	2012
12	Brill, J. M. et Galloway, C.	Perils and promises: university instructors integration of technology in classroom-based practices.	2007

13	Carbone, E. et Greenberg, J.	Teaching large classes: Unpacking the problem and responding creatively.	1998
14	Castillo-Merino, D., Serradell-López, E. et Vilaseca-Requena, J.	Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: une analyse des performances des étudiants en e-learning dans la région catalane.	2009
15	Chouinard, M.-C., Lavoie Mélissa, Poitras, M-È, Sasseville, M., de Jordy, L. C. et Girard, A.	Utilisation d'un club de lecture comme méthode pédagogique pour favoriser l'appropriation des données probantes par des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières.	2015
16	Cornock, C.	Teaching group theory using rubik's cubes.	2015
17	De Hei, M. S. A., Strijbos, J.-W., Sjoer, E. et Admiraal, W.	Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs.	2015
18	Deboulet, A. et Lafaye, C.	Une pédagogie impliquée. les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains.	2018
19	De Ketele, J.-M.	L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation.	2014
20	Dubois, S. et Giroux M-N.	L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle.	2012
21	Dufour, R., Beaudet, N. et Lecavalier, M.	L'accompagnement pour améliorer les pratiques professionnelles en santé publique.	2014
22	Ensign, J. et Woods, A. M.	Strategies for increasing academic achievement in higher education.	2014
23	Ergado, A. A.	Exploring the role of information and communication technology for pedagogical practices in higher education: case of ethiopia.	2019

24	Eschenauer, J.	Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive.	2013
25	Flavin, M.	Disruptive technologies in higher education.	2012
26	Fossion, G. et Faulx, D.	Comment les étudiants donnent-ils du sens aux exemples ? exploration des impacts des exemples utilisés dans le discours pédagogique universitaire.	2020
27	Gannaway, D., Hinton, T., Berry, B. et Moore, K.	Cultivating change: disseminating innovation in higher education teaching and learning.	2013
28	Hanson, J. M., Paulsen, M. B. et Pascarella, E. T.	Understanding graduate school aspirations: the effect of good teaching practices.	2016
29	Hativa, N.	Teaching large law classes well: an outsider's view.	2000
30	Heaslip, G., Donovan, P. et Cullen, J. G.	Student response systems and learner engagement in large classes.	2014
31	Hellmann, J. H., Paus, E. et Jucks, R.	How can innovative teaching be taught? insights from higher education.	2014
32	Hille, C.	The interaction between negotiation research and simulations: the caucasus and the nagorno-karabakh conflict.	2014
33	Houssaye, J.	Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas.	2011
34	Holmberg-Laurency, C.	La réflexivité, un élément-clé de la professionnalisation infirmière.	2019
35	Howlett, C., Ferreira, J.-A. et Blomfield, J.	Teaching sustainable development in higher education: building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach.	2016
36	Hussey, T. et Smith, P.	Transitions in higher education.	2010

37	Jahnke, I.	teaching practices in ipad-classrooms: alignment of didactical designs, mobile devices and creativity.	2013
38	Jenkins, A.	Teaching large classes in geography: some practical suggestions.	1993
39	Lawrence, B. et Lentle-Keenan, S.	Teaching beliefs and practice, institutional context, and the uptake of web-based technology.	2013
40	Le Déaut, J-Y.	Quel rôle pour l'évaluation technologique dans la politique de soutien à l'innovation ?	2016
41	Livingston, L.	Teaching creativity in higher education.	2010
42	Maringe, F. et Sing, N.	Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: pedagogical, quality and equity issues.	2014
43	Mohd, D., Rosnida, A., Zainor, I. Z. et Suseela, M.	Improving Teaching in Higher Education in Malaysia: Issues and Challenges.	2014
44	Pedevilla, S.	Le grand groupe et son rôle dans la formation de praticiens de l'approche centrée sur la personne.	2006
45	Rangachari, P. K.	Twenty-up: problem-based learning with a large group.	1996
46	Ravenscroft, B. et Luhanga, U.	Enhancing student engagement through an institutional blended learning initiative: a case study.	2018
47	Shagrir, L.	Working with students in higher education professional conceptions of teacher educators.	2015
48	Smith, K.	Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education.	2012

49	Sousa, F., Monteiro, I. et Pellissier, R.	Création d'un petit monde au moyen d'une méthode de travail avec des grands groupes.	2015
50	Tsegay, S. M., Zegegerish, M. Z. et Ashraf, M. A.	Pedagogical practices and students' experiences in eritrean higher education institutions.	2018
51	Trémion, V.	Étude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'université.	2019
52	Zara, F., Vadcard, L. et Redarce, T.	Le développement de nouvelles technologies de formation aux gestes médicochirurgicaux.	2014

À la lumière de la recension de ces nombreux écrits, six observations se dégagent: (a) les contraintes causées par l'enseignement aux grands groupes demandent aux professeurs et aux chercheurs de réfléchir sur les pratiques pédagogiques et sur les activités qu'ils proposent aux étudiants; (b) l'amélioration de la pratique pédagogique est une des solutions pertinentes pour diminuer l'échec chez les étudiants, en particulier en première année; (c) il existe des pratiques pédagogiques présentées sous forme de stratégies d'enseignement pour surmonter les problèmes rencontrés dans le contexte de grand groupe; (d) il existe des recherches inhérentes à l'efficacité des pratiques pédagogiques sur la réussite scolaire des étudiants; (e) plusieurs revues abordent les facteurs facilitant l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur; (f) ces recherches manquent cependant d'études empiriques sur les motifs qui influencent le choix des stratégies d'enseignement chez les professeurs en grand groupe.

À partir de la dernière conclusion, nous avons fait une seconde sélection des documents via les bases de données utilisées dans la première sélection, en faisant une recherche qui implique simultanément les descripteurs « motifs » ou « facteurs » ET « choix des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur »/« motives » or « factors » AND « choice of teaching practices in higher education ».

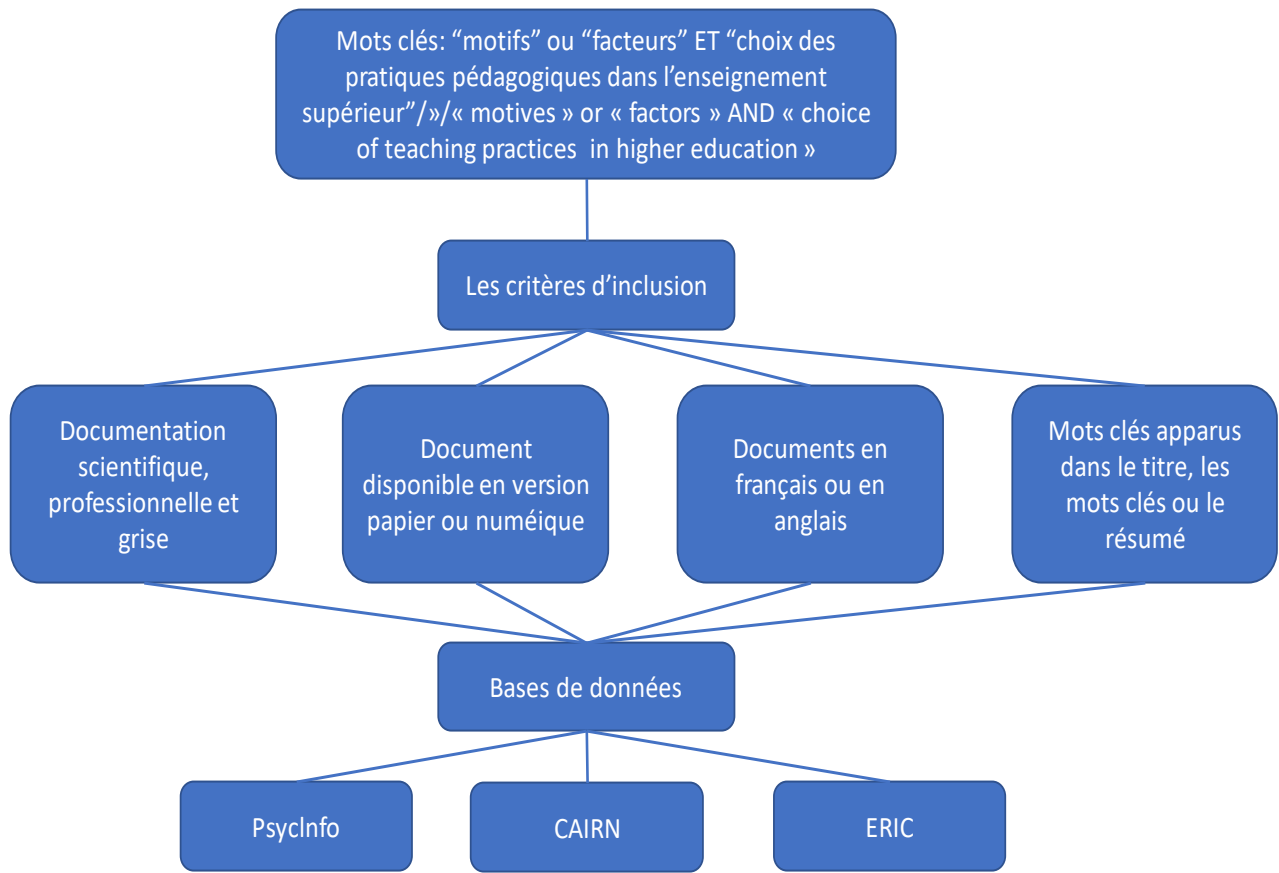


Figure 5. – Schéma de la deuxième de recherche

Cette recherche n'a permis de trouver aucun document en français, mais a recensé dix documents en anglais. Parmi ces dix documents, seulement un document a été retenu, car parmi les documents non retenus, certains présentaient les facteurs pour bien utiliser la méthode magistrale et pour bien communiquer devant les grands groupes, alors que d'autres abordaient les facteurs influençant la mise en œuvre des innovations pédagogiques et traitaient plutôt des facteurs qui aident les professeurs à continuer leur travail ou qui les poussent à utiliser les TIC dans leur enseignement. Ce qui n'est pas l'objet de cette recherche. Mais qu'en est-il du document retenu et de quoi parle-t-il?

Alkeaid (2004) a effectué une étude empirique de type enquête descriptive en utilisant un questionnaire d'auto-évaluation auprès de 85 professeurs qui enseignent aux facultés d'histoire, de géographie, de psychologie, de sociologie et de travail social dans les deux universités saoudiennes, dont l'Université de Imam Mohammed Ibn Saud et l'Université King Saud, en

évaluant la variété des pratiques pédagogiques et les facteurs influençant le choix pédagogique des professeurs. Les résultats montrent que les pratiques d'enseignement les plus souvent utilisées par les professeurs sont la méthode magistrale, la méthode magistrale avec la discussion, le projet de recherche individuel et le questionnement. En ce qui concerne les motifs les plus importants qui expliquent le choix de leur pratique pédagogique, l'étude indique les facteurs suivants : (a) l'adéquation de la méthode à la nature du cours (b) son adéquation à la taille moyenne des classes (c) dans quelle mesure la méthode est appropriée à la matière, et (d) sa pertinence pour la durée d'un cours en classe.

En somme, à la lumière de la recherche documentaire, à notre connaissance, aucune recherche empirique ne s'est attachée à étudier les motifs influençant les pratiques pédagogiques chez les professeurs. Néanmoins, il existe des auteurs qui ont proposé des réflexions sur ces questions. Nous allons dans la section suivante présenter succinctement leurs idées.

2.3.2 Motifs internes

De multiples études confirment que la qualité des professeurs et de leur enseignement serait le facteur essentiel pouvant justifier la réussite des étudiants (Robalino Campos, 2007). En ce qui concerne les facteurs personnels du professeur, Felouzis (1997) a essayé de déterminer la corrélation significative entre les résultats des étudiants et les caractéristiques, les éléments objectivables, soit l'âge, l'ancienneté, etc. Cependant, cette étude a conclu que : « les caractéristiques individuelles des enseignants n'ont pas d'effet sur les acquisitions des élèves : le « bon professeur » type n'existe pas de ce point de vue. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou le statut n'ont pas d'effet sur l'efficacité » (p. 32). En réalité, il n'existe pas de bon professeur en soi, quels que soient les contextes et les lieux, mais est prise en compte l'efficacité des pratiques pédagogiques (Talbot, 2012). Cependant, tous les éléments mentionnés ci-dessus influencent le choix pédagogique chez le professeur. Quel est donc le rôle des caractéristiques du professeur dans le choix des pratiques pédagogiques?

2.3.2.1 Personnalité du professeur

La personnalité du professeur fait partie intégrante de son enseignement. Chacun a ses forces et ses faiblesses. Actuellement, elle est un construit indispensable dans le domaine des sciences

sociales (McAdams, 2009; Pervin et al., 2005) ainsi qu'en sciences de l'éducation. Qu'entendons-nous par personnalité du professeur? Ce concept fait référence à « un patron caractéristique d'adaptations dans la manière habituelle de penser (cognitions), de sentir ou de ressentir (émotions) et de se comporter ou de réagir (comportements) qui tend à demeurer relativement stable à travers les situations sociales et dans le temps » (Morizot et Miranda, 2007a, p. 163, cité dans Plusquellec et al., 2016). Dans le cadre de notre projet de recherche, nous abordons la personnalité du professeur au travail. Celle-ci est-elle un facteur expliquant le choix des pratiques pédagogiques du professeur?

Inspiré par l'étude d'Ada Abraham (1972, 1982), professeure chercheuse à l'université de Jérusalem sur les différents états du Soi chez le formateur (Soi réel et Soi professionnel), Basco Louis (2007) ajoute un autre Soi dans le contexte du rôle social croissant de la profession enseignante appelé le Soi social. Cet état du Soi, qui comprend les relations conscientes et inconscientes du professeur envers lui-même et son entourage, contribue à la construction de sa pratique pédagogique. Le Soi social intègre également la collaboration du professeur au travail. En ce sens, la recherche de Lessard et ses collègues (2009) mentionne que cette collaboration apparaît comme une condition facilitant le changement pédagogique souhaité : « elle est donc au cœur des processus de changement, en lien avec les résultats souhaités - une amélioration de la qualité de l'éducation et une plus grande réussite des élèves » (p. 59), « comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique » (p. 60). Cette forme de travail d'équipe aide les professeurs à résoudre des problèmes rencontrés au niveau pédagogique, à échanger des expériences, à innover, à rehausser la cogestion et à contribuer au développement de la qualité des établissements (Lessard et Portelance, 2005; Talbert et McLaughlin, 2002). Basés sur la recherche de Van Sell et al. (1981) sur ce sujet, Chrispeels et al. (1999) insistent sur le fait que la collaboration pédagogique n'est pas seulement liée à la motivation des professeurs, mais également à l'implication et au soutien des autres membres de l'équipe et à la satisfaction à l'égard de l'organisation du travail (autonomie professionnelle, responsabilité, charge de travail). Quels sont donc les facteurs qui favorisent la collaboration? Ces études distinguent trois catégories de facteurs :

(1) l'environnement (les caractéristiques sociodémographiques des étudiants et du personnel, l'âge, le niveau de scolarité et le sexe, les ressources physiques, la taille de l'établissement, la stabilité de l'équipe de direction);

(2) l'organisation du travail (la coordination des activités, le style de leadership, la gestion du changement, etc.);

(3) les interactions entre individus et/ou équipes (le mode et la fréquence de la communication, le partage de l'information entre les autorités universitaires et les autorités administratives locales).

En outre, Lessard et al. (2009) indiquent que la formation continue auprès des formateurs leur permet de collaborer entre eux et de renforcer l'assurance, l'estime de soi, la confiance aux autres. Cette formation est aussi une condition essentielle pour que les formateurs s'ouvrent à la collaboration. Pourtant, selon Greene et al. (2018), partout au Canada, face aux échecs des étudiants, les établissements universitaires évoquent plusieurs raisons, mais la question inhérente à la formation et au perfectionnement des professeurs au niveau de l'encadrement n'est pas mentionnée. En réalité, d'une part, des formations ou des séances de perfectionnement destinées aux nouveaux professeurs et à ceux qui n'ont jamais fait d'encadrement sont rarement offertes. D'autre part, les établissements universitaires ne le leur en imposent pas.

La section ci-dessus nous montre que plusieurs facteurs influencent la collaboration entre les professeurs et que celle-ci occasionne à son tour le changement pédagogique. Il existe d'autres facteurs qui agissent sur la personnalité du professeur au travail, par exemple, les conditions de travail, la charge de travail, le soutien de la direction, le niveau du département, la collaboration avec les partenaires et la formation. Pour notre étude, nous voudrions voir quel est l'impact de ces facteurs sur les choix pédagogiques des professeurs dans le contexte des innovations pédagogiques.

2.3.2.2 Conception d'enseignement du professeur

En pédagogie, plusieurs recherches ont porté sur différentes conceptions d'enseignement des professeurs d'université. Qu'est-ce qu'enseigner? Quels sont les conceptions d'enseignement des

professeurs? Notre recherche documentaire nous permet de présenter deux recherches menées par Fox (1983) et Loiola et Tardif (2001) qui fournissent des pistes de réponses à ces questionnements. D'une part, dans une approche qualitative menée par le biais d'entrevues auprès de nouveaux professeurs, Fox (1983) identifie quatre théories de l'enseignement : « *Transfert Theory* » (la théorie du transfert), « *Shaping Theory* » (théorie du modelage), « *Travelling Theory* » (la théorie du voyage) et « *Growing Theory* » (la théorie de la croissance). Ces conceptions d'enseignement sont ordonnées en deux catégories : « simples » et « développées ». La première est centrée sur celui qui enseigne et sur la transmission d'informations (la méthode traditionnelle dominante), alors que la seconde met l'accent sur l'étudiant (celui qui est au centre du processus d'enseignement-apprentissage). D'autre part, Loiola et Tardif (2001) montrent, dans leur contexte théorique, qu'« à un extrême, les professeurs conçoivent l'enseignement comme un processus de transmission d'un savoir, et à l'autre extrême, les professeurs conçoivent l'enseignement comme étant d'abord et avant tout destiné à aider les étudiants à apprendre » (p. 309). Dans tous les cas, plusieurs recherches s'intéressant aux conceptions d'enseignement et d'apprentissage des professeurs concluent que celles-ci influencent leurs choix de méthodes d'enseignement (Fox, 1983; Loiola et Tardif, 2001; Samuelowicz et Bain, 1992; Trigwell et al., 1994). Prenons également l'exemple de la recherche de Demougeot-Lebel et Perret (2010) menée en France auprès de 55 chargés d'enseignement de l'Université de Bourgogne (25 hommes et 30 femmes) ayant suivi une formation au métier d'enseignant organisée par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) durant les mois d'octobre et de novembre des années 2005 à 2007. Cette étude souligne qu'un des facteurs importants justifiant le choix des méthodes enseignantes est lié aux conceptions inhérentes à l'enseignement et l'apprentissage que possède le professeur. Cependant, ces conceptions sont nourries par les recherches contemporaines sur l'apprentissage et varient en fonction de plusieurs éléments. Il s'agit du contexte d'enseignement et des années d'expériences tel que mentionné par Demougeot-Lebel et Perret (2010) : « ces conceptions sont adaptables puisqu'elles varient en fonction du contexte d'enseignement (Romainville, 1998) et évolutives (Kugel, 1993 p. 57) ». Ces recherches constatent que le parcours universitaire et l'environnement disciplinaire influencent les conceptions et que celles-ci sont différentes entre les professeurs

expérimentés et les novices ainsi qu'entre les professeurs qui « enseignent la même matière au même ordre d'enseignement » (Loiola et Tardif, 2001, p. 309). Autrement dit, ces conceptions varieront durant l'évolution de la carrière des professeurs-chercheurs.

Par ailleurs, lié au processus de changement de conception chez le professeur novice, l'article de Bailly et al. (2015) vise à identifier les retombées du dispositif de formation pédagogique des nouveaux professeurs de l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL). Un des résultats de cette recherche montre qu'il existe un lien entre leur changement de conception et leur changement de pratiques pédagogiques. Pour une partie des professeurs interrogés, « le changement déclaré de conception s'est concrétisé par la mise en place, déclarée elle aussi, de nouvelles pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant » (p. 17). Ces constats soulèvent les questions suivantes : quel est le lien entre la pratique et les conceptions des professeurs? Est-ce que tous les professeurs élaborent une réflexion sur leurs conceptions et pratiques d'enseignement? Est-ce qu'ils modifient d'abord leurs conceptions, puis leurs pratiques d'enseignement ou vice-versa? (Guskey, 2002). Les recherches de Charlier (1998) ainsi que de celles de Tillema et Knol (1997) montrent qu'il n'existe pas un consensus par rapport à la direction de cette relation entre conception et pratique (citées dans Deaudelin et al., 2005). Cependant, la conclusion de l'étude de Loiola et Tardif (2001) révèle qu'en réalité, un bon nombre de professeurs « ne connaissent pas d'autres formes d'enseignement que celles qu'ils pratiquent ou que celles auxquelles ils ont été exposés lorsqu'ils étaient étudiants » (p. 322). Prenant conscience que les conceptions sont des théories personnelles des professeurs en lien avec leurs propres manières d'enseigner (Ramsden, 1992), l'ouverture au changement est aussi une voie vers l'amélioration de l'enseignement.

En effet, pour le professeur, avant de mettre en place un changement pédagogique, il semble important qu'il s'interroge sur ses capacités, sur ses compétences et son désir de changement, « est-ce que j'ai ce qu'il faut pour mettre en œuvre telle ou telle méthode? », « est-ce que cette méthode est efficace pour le cours et agréable tant pour moi que mes étudiants? » (Forcier, 2003). Ainsi, une réflexion qui porte à la fois sur les conceptions et sur les pratiques d'enseignement est nécessaire pour celui qui enseigne : « j'ai moi-même des principes – j'ai l'intention de changer – je réfléchis sur les activités à mettre en place ».

2.3.2 Motifs externes

2.3.2.1 Niveau des objectifs cognitifs visés

Avant de mettre en place l'enseignement, le professeur se questionne sur quelles compétences ses étudiants devront maîtriser à la fin d'un cours, d'une formation ou d'un programme. Quel est l'objectif d'apprentissage? Ce questionnement permet de se concentrer sur l'apprentissage de l'étudiant plutôt que sur un contenu à transmettre. Legendre (2005) définit l'objectif d'apprentissage comme un « résultat déterminé avec précision que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme d'études » (p. 943) ou plus spécifiquement, il « [...] précise les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet, pendant ou à la suite d'une situation pédagogique » (p. 946). Une définition claire et précise des objectifs offre des avantages pour les professeurs, mais aussi pour les étudiants (Prégent, 1990). Cela permet: (1) d'annoncer de manière claire les finalités générales et spécifiques aux étudiants; (2) de contribuer à orienter les pratiques pédagogiques pertinentes utilisées lors du cours chez les professeurs; (3) et de contribuer à bien réfléchir sur les méthodes d'évaluation des apprentissages ainsi qu'à préciser la nature des questions d'examens et des critères d'évaluation. Ces avantages rejoignent un concept clé de transparence dans l'alignement pédagogique de cohérence entre les objectifs – activités d'apprentissage et évaluation (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1999; Berthiaume et Rege Colet, 2013; Poumay, 2014). En outre, en ce qui concerne l'avantage de bien définir les objectifs, en les considérant comme des instruments pour guider leur apprentissage, les étudiants peuvent évaluer leur compréhension des contenus ainsi que leurs compétences attendues au terme du cours. Dans ce cas, « les objectifs peuvent jouer un rôle de motivateurs pour les étudiant-e-s dans la mesure où ceux/celles-ci peuvent connaître le chemin qu'ils/elles leur restent à parcourir pour les atteindre » (Daele et Berthiaume, 2009, p. 6). De plus, formuler précisément les objectifs visés permet aux étudiants de « ne pas être pris au dépourvu au moment où l'enseignant propose une activité interactive » (Rege Colet et Berthiaume, 2013, p. 151), ce qui les incite à participer plus volontiers aux activités.

Face à une classe de grande taille, les chercheurs Daele et Sylvestre (2013) affirment que la compréhension des objectifs est d'une grande importance pour l'apprentissage des apprenants.

Plusieurs auteurs s'entendent généralement sur le fait que « la pédagogie des grands groupes exige la détermination d'objectifs clairs, une planification plus étroite de chaque cours [...] » (Hativa, 2000, cité dans Bernatchez et Weiss-Lambrou, 2003, p. 1).

Ménard et St-Pierre (2014) ont la même réflexion sur le choix des stratégies en fonction des objectifs à atteindre. Avec comme objectif le fait d'amener ses étudiants à se questionner et à faire des liens en relation avec un sujet théorique difficilement accessible, le professeur pourrait utiliser l'exposé interactif. S'il vise à combiner la théorie et la pratique, le professeur met en action la méthode de cas. Lorsqu'il veut développer la capacité à résoudre un problème ou à maîtriser les connaissances de manière autonome, il utilise l'approche par problème. S'il veut que l'étudiant puisse intégrer les connaissances acquises dans une réalisation, la mise en place de la pédagogie par projet est un choix pertinent.

En outre, selon Daele et Berthiaume (2009), le mouvement des « *learning outcomes* » pourrait laisser penser que l'enseignement universitaire vise seulement des objectifs liés à « des compétences qui peuvent être valorisées sur un marché du travail » (p. 5). Cependant, l'enseignement au cycle supérieur consiste aussi à développer d'autres objectifs tels que la compréhension, la réflexion ou l'ouverture d'esprit. En effet, en se référant à la taxonomie de Bloom (1956) définissant six catégories d'objectifs cognitifs, il est indispensable qu'en dehors des objectifs cognitifs des niveaux élémentaires (connaissance, compréhension, application), le professeur puisse viser également des objectifs de niveaux supérieurs (analyse, synthèse, évaluation). De plus, la bonne définition des objectifs joue un rôle très important pour maximiser la qualité d'enseignement. Le professeur doit expliquer les objectifs aux étudiants de manière claire et précise à travers l'élaboration d'un plan de cours.

Par ailleurs, dans l'enseignement en grand groupe, tenant compte de la diversité, comme le montrent Gosling et Moon (2001), la contrainte est de définir précisément ce que l'étudiant devrait pouvoir être capable de faire à la fin du cours (cité dans Kennedy et al., 2006). Il est fréquent que les étudiants s'inscrivant aux cours d'introduction viennent d'horizons différents, de diverses disciplines, tout en ayant de multiples besoins personnels et des connaissances préalables variées. Pour surmonter ce problème, les recherches de Champagne (1996), Deale et

Berthiaume (2009) et Rege Colet et Berthiaume (2013) proposent comme solution de faire passer, en début de cours, un questionnaire d'intérêt ou de discuter des objectifs avec les étudiants pour s'ajuster à leurs besoins, en s'adaptant à la majorité. Également, cela permet aux étudiants de comprendre la raison pour laquelle on met en œuvre telle ou telle activité, de développer leur motivation et leur intérêt vis-à-vis du processus d'enseignement. Une autre solution intéressante à retenir, proposée par Champagne (1996), est d'organiser des discussions sous forme de sous-groupes selon les intérêts des étudiants, avec plénières pour mise en commun des résultats.

2.3.2.2 Approches d'apprentissage chez les étudiants

Chercher à comprendre qui sont les étudiants du cours est important, car le professeur connaît ensuite leurs besoins, leurs souhaits et mesure mieux ce qui les motive.

Lorsque l'on pense aux méthodes d'enseignement universitaire, les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage jouent un rôle important, car elles « guident les actions, consciemment ou non » (Gow et Kember, 1993 ; Trigwell et Prosser, 1996, cité dans Berthiaume et Daele, 2013, p. 121). En ce qui concerne les approches d'apprentissage, plusieurs recherches indiquent que l'apprentissage de l'étudiant est centré sur deux approches principales : approche en profondeur et approche en surface (Biggs, 1999; Marton et Saljö, 1976). Qu'entendons-nous par ces deux approches? Selon Ramsden (1998), simplement, l'approche en profondeur est centrée sur la compréhension tandis que l'autre, l'approche en surface, est liée à la mémorisation. En outre, les travaux de Entwistle (1988); Frenay et al. (1998); Marton et Säljo (1976); Ramsden (1988) ainsi que de Romano (1991) définissent l'apprentissage en profondeur de manière précise : les approches en profondeur « font un traitement actif de l'information et utilisent des stratégies d'élaboration et d'organisation plutôt que des stratégies de mémorisation » (cité dans Larue et Hrimech, 2009, p. 4). Au contraire, l'apprentissage en surface mène les étudiants ayant un intérêt instrumental pour la connaissance à utiliser des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances. Ceux-ci mettent l'accent sur la valeur instrumentale pour la connaissance, « posent peu d'actions métacognitives, sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent » (cité dans Larue et Hrimech, 2009, p. 4)

Les caractéristiques de ces deux approches ont été synthétisées dans le tableau proposé par Hamm et Robertson (2010, cité dans Taşdemir et al., p. 41)

Tableau 4. – Caractéristiques de l'apprentissage en profondeur et en surface

	Deep learners tend to	Surface learners tend to
Time and Effort	Go beyond the level required for assessment; Spend time and effort on learning.	Do just enough to complete the assessment; Spend only required minimum time to meet the requirements.
Asking Questions	Ask "why" not just "how".	Ask "how" rather than "why".
Level of Research	Research the task thoroughly.	Uses information available.
Impact of Assess Ability	Spend time and effort on topics even though they are not assessed.	Focus only on accessible tasks.
Cognitive Effort	Aim at understanding.	Aim at memorization, rote learning.
Effect of Personal Interest	Aim to satisfy curiosity and personal interest but will pursue topics attracting less personal interest.	Spend a greater amount of time on topics of personal interest.

En ce qui concerne les approches d'apprentissage chez les étudiants, ces derniers souhaitent des approches enseignantes axées sur les étudiants plus que celles centrées sur le professeur (Trigwell et al., 1999). Prenant conscience de la perception et du souhait des étudiants, en enseignement en grand groupe, le professeur essaie d'appliquer les méthodes d'enseignement centrées sur celui qui apprend suivant l'approche en profondeur afin de favoriser la qualité du processus d'enseignement/apprentissage. Évidemment, selon Lublin (2003), chez le professeur, « [...] your choice of teaching methods will have a strong influence on how students approach learning in your subject » (p. 9). Le résultat de l'étude mise en place par Entwistle (2006) conduit à la même conclusion : « the teaching approaches used by teachers have a great impact on the

students' studying approaches, and as a result, also have an impact on learning outcomes » (cité dans Taşdemir et al., 2014, p. 43). Ainsi, il existe un lien entre les approches enseignantes et les conceptions ainsi que les approches des étudiants : les démarches actives et interactives proposées par le professeur ont en effet une influence importante sur le processus d'apprentissage (Rege Colet et Berthiaume, 2013). La conclusion de ces auteurs affirme que l'enseignement visant à la responsabilité, à la dynamique et à l'indépendance dans l'apprentissage a pour but d'encourager l'approche en profondeur chez les étudiants. Par ailleurs, Biggs (1999) affirme qu'un bon enseignement peut influencer les étudiants à choisir l'approche en profondeur dans l'apprentissage et, à l'inverse, l'approche en surface s'il s'agit d'un enseignement de mauvaise qualité (cité dans Lublin, 2003). Dans le même sens, différentes études estiment que le professeur peut changer les approches d'apprentissage de l'étudiant à travers ses méthodes d'enseignement (Biggs, 1999; Beattie et al., 1997; Entwistle, 2000; Trigwell et al., 1999).

En ce qui concerne les professeurs, face à un grand groupe, quelles techniques utilisent-ils afin de favoriser l'approche en profondeur chez les étudiants? Une des pistes à proposer est de mettre les étudiants dans « des situations-problèmes réalistes qui sont tirées d'expériences concrètes de la vie professionnelle » (Bédard et al., 2000, cité dans Rege Colet et Romainville, 2007, p. 88).

Il s'agit de situations contextualisées, dans lesquelles les données à traiter sont complexes et variées et pour lesquelles un tiers (professeur ou pair) joue un rôle de médiateur permettant ainsi à l'apprenant de construire des connaissances dont il sait les fonctions et les conditions d'applicabilité (Vanpee et al., 2008, p. 36).

Selon ces chercheurs, quatre conditions importantes sont nécessaires à retenir pour favoriser un apprentissage en profondeur : (1) proposer aux étudiants des situations pertinentes, autrement dit, des situations d'apprentissages contextualisés; (2) les placer face à des situations complexes et variées en vue de favoriser une prise de conscience de ces traitements; (3) présenter un tiers comme « système de support » à l'acquisition de connaissances; (4) savoir pourquoi et quand utiliser leurs connaissances de la part des étudiants.

Concernant les effets positifs de la variable relative aux approches d'apprentissage des étudiants, le professeur choisit les stratégies d'enseignement adéquates en relation avec les stratégies d'apprentissage chez les étudiants, soit des stratégies cognitives, soit des stratégies métacognitives, ou encore des stratégies affectives ou des stratégies de gestion (Larue et Hrimech, 2009). La méthode la plus utilisée pour favoriser le traitement en profondeur de l'information est l'apprentissage par problème (APP) qui présente de nombreux avantages : susciter le développement des compétences d'autoapprentissage chez les étudiants, l'amélioration dans l'intégration des connaissances adaptées au contexte de situation ou le développement des compétences telles que la réflexion critique, la résolution des problèmes (Larue, 2007). De plus, selon Blumberg (2000), par rapport à la méthode traditionnelle, l'apprentissage basé sur les situations-problèmes rend les étudiants plus actifs dans l'utilisation efficace des connaissances et favorise la lecture complémentaire profonde (cité dans Larue, 2007), ce qui rend plus collaboratif le travail en groupe (Deroth, 2005). En fait, durant son enseignement, plus le professeur propose des problèmes qui sont proches de la réalité, plus il augmente la motivation de l'apprenant. En effet, « plus les contextes d'apprentissage et d'application sont similaires, mieux on arrive à agir à partir de ses connaissances » (CERI, 2007, p. 240).

Pourtant, il n'est pas facile de connaître les caractéristiques des étudiants lorsque c'est la première fois que le professeur donne le cours à ses étudiants. Il est possible de demander aux collègues des informations sur les méthodes qui fonctionnent le mieux avec ces étudiants (Forcier, 2003).

2.3.2.3 Moyen pédagogique en termes des TIC

Dans son étude sur l'intégration pédagogique, l'UNESCO (2011) affirme que « l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation implique de nouveaux rôles pour les enseignants, de nouvelles pédagogies de même que de nouvelles approches de la formation des enseignants ». (p. 9). À l'ère numérique, assurément, le changement des techniques d'enseignement nécessite d'intégrer des outils technologiques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à travers les activités lors du cours. Lié au sujet de la perception des étudiants sur l'intégration des TIC dans l'enseignement universitaire, une étude de type mixte menée par les chercheurs Raby

et al. (2011) auprès de 10 266 étudiants de deux universités québécoises conclut qu'actuellement, les étudiants considèrent les TIC comme une valeur ajoutée à leurs apprentissages. Elles les aident à mieux capter les informations, augmenter la motivation, partager avec les autres, favoriser un apprentissage et une évaluation de qualité. Quels sont les outils numériques évalués adéquats de la part des étudiants? Cette étude montre, par ordre, les outils suivants : (1) les logiciels qui aident à la présentation; (2) le courriel; (3) le forum; (4) les plateformes d'apprentissage; (5) le plan du cours, les références, les notes du cours et les résultats obtenus mis en ligne.

Prenons un autre exemple, celui de l'étude de Nicaise et Crane (1999) basée sur le courant constructiviste qui met l'étudiant au centre de l'apprentissage et qui considère le professeur comme un guide. Cette recherche constate que le média est un outil qui favorise l'apprentissage, car les étudiants l'utilisent pour construire leurs connaissances et pour bien comprendre un sujet. Actuellement, considérant la technologie comme « intellectual partners in the knowledge construction process » (Jonassen et al., 1994), l'important est que le professeur utilise les outils de nouvelle technologie de manière pertinente dans son enseignement afin d'améliorer et de maximiser les performances de ses étudiants, comme l'indiquent Debevec et al. (2006) ou autrement dit, « à condition de les utiliser dans le cadre d'une pédagogie rigoureuse », « comment mettre à profit leur potentiel didactique et pédagogique » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 159-160). En outre, ceux qui utilisent les TIC dans leur enseignement doivent tenir compte que celles-ci « ne sont pas intrinsèquement des outils cognitifs, mais plutôt des outils à potentiel cognitif. Donc, le contexte et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage et le développement des compétences » (Depover et al., 2007, p. 176-177). Selon Barrette (2009), les deux conditions nécessaires à retenir en vue d'assurer l'efficacité de l'utilisation des TIC sont, d'abord, la disposition suffisante d'un niveau de compétence vis-à-vis cette technologie chez les professeurs et les étudiants et ensuite, l'utilisation d'un équipement matériel et logiciel pertinent. Dans l'enseignement au cycle universitaire, les TIC jouent un rôle de plus en plus important sur le plan pédagogique ainsi qu'en recherche (Karsenti et Larose, 2001).

En ce qui concerne l'utilisation des TIC dans l'enseignement en grand groupe, plusieurs recherches estiment son influence sur la qualité de l'enseignement (Liping, 2014). En effet, dans

le but de favoriser la compréhension des étudiants, la création sur le Web d'une plateforme d'enseignement complémentaire au cours oral et au manuel joue un rôle important. Par exemple, on met une copie de l'ensemble des diapositives (Powerpoint) (Lipinge, 2014), on propose l'enregistrement du cours (Privateer, 1999), on offre un forum de questions-réponses, de discussion (Bussièrès, 2003; Westphalen, 2013) pour que les étudiants puissent lire des documents avant le cours ou y revenir après le cours. Le cyber apprentissage « est un dispositif d'apprentissage dans sa mise en œuvre et dans lequel l'apprenant n'est pas laissé seul face à sa formation » (LabSET, étude commanditée par l'AWT, cité par Leclercq et al., 2008, p. 37). Selon De Paoli (2003), une intégration des TIC dans l'enseignement en grand groupe demande au professeur d'adapter la démarche pédagogique à travers les activités pédagogiques interactives.

Par ailleurs, tout au long de l'exposé, l'intégration des outils audiovisuels tels que les vidéos Youtube, les DVD et la musique stimule la compréhension et l'engagement des étudiants durant le cours. Évidemment, les étudiants s'intéressent à ces outils dans le but de comprendre ou d'enrichir un concept qui est ou sera présenté par leur professeur et pour proposer des recommandations à leurs professeurs (De Matos-Ala et Hornby, 2013).

Les inconvénients généraux de l'application des TIC dans l'enseignement en grand groupe sont liés au temps de préparation, mais aussi à la dépendance et à la disponibilité des outils technologiques. Selon Allais (2013), les TIC peuvent aider le professeur à surmonter plusieurs difficultés lorsqu'il fait face à un grand groupe. Cependant, il rencontre aussi des inconvénients. En effet, "in terms of providing feedback to students, ICT does not obviate the need for a low student/lecturer ratio; and ICT based teaching strategies increase the need to read non-core texts, which may put weak students at a disadvantage" (Allais, 2013, p. 35). De plus, Ménard et St-Pierre (2014) affirment que, face aux TIC, la compétence liée au niveau technique n'est seulement qu'« une condition nécessaire, mais pas suffisante » (p. 162). Il est indispensable de combiner la composante pédagogique et la compétence technique. Ce jumelage est appelé par ces chercheurs « compétence technopédagogique ».

En guise de brève conclusion, cette partie visait à présenter les motifs internes et externes principaux qui influencent le choix des pratiques pédagogiques du professeur dans

l'enseignement : (1) la personnalité du professeur; (2) la conception de l'enseignement que possède le professeur; (3) le niveau des objectifs cognitifs qui devront être atteints; (4) les approches d'apprentissage pour les étudiants; (5) l'aspect pédagogique lié aux TIC. Concernant le professeur, l'étape de la planification, ainsi que l'idée de réfléchir et de sélectionner une méthode d'enseignement et des activités pertinentes qui s'adaptent au contexte d'enseignement jouent un rôle capital. Par ailleurs, à part ces motifs, quels sont les autres facteurs qui peuvent influencer le choix des méthodes d'enseignement d'un professeur? La recherche montre que la formation continue des professeurs, le vécu des étudiants, le temps et les moyens disponibles ainsi que le domaine et la matière enseignée sont des variables qui doivent être prises en compte. Par exemple, le développement de ses compétences de manière progressive à la suite de la formation continue et grâce à ses rapports et ses discussions avec ses collègues aura un impact certain sur la qualité de l'enseignement. Pourtant, les chercheurs Demougeot-Lebel et Perret (2011) constatent que près de 40 % des professeurs de niveau supérieur ont consacré un maximum de deux jours par année aux activités d'ordre pédagogique. Dans le même sens, Bédard et Bécharde (2009) concluent que « changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés » (p. 19). Sur la base des réflexions suscitées lors des formations continues, les améliorations, les initiatives permettent au professeur de remettre en question ses pratiques pédagogiques et de mettre en place des activités pertinentes adaptées à la situation d'enseignement. La participation à une formation continue est-elle aussi un point de départ de réflexion sur une nouvelle méthode d'enseignement?

À la fin de cette partie, nous voudrions faire une synthèse de notre cadre conceptuel sous la forme d'une carte conceptuelle.

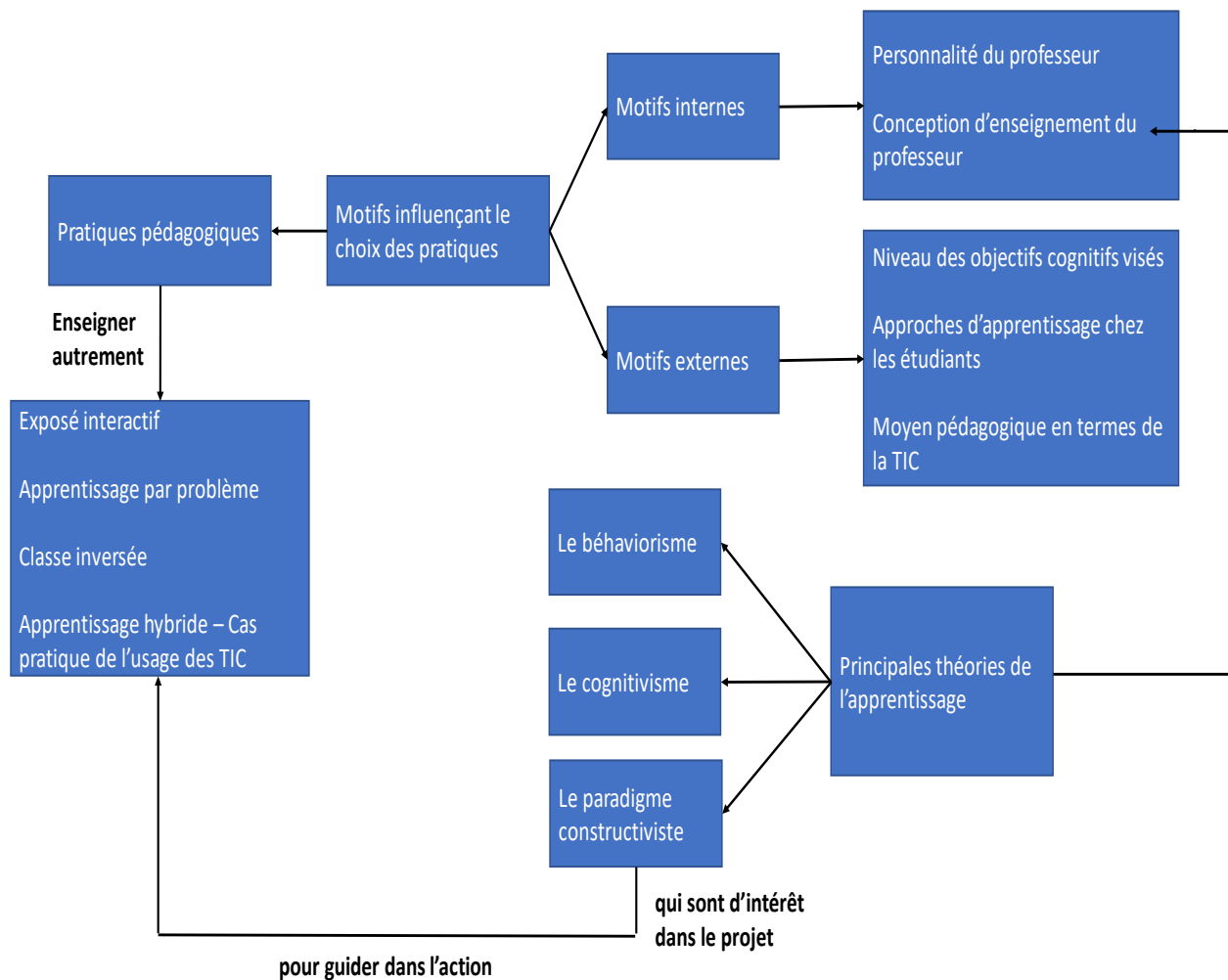


Figure 6. – Carte conceptuelle du projet

2.4 Questions spécifiques de recherche

Rappelons que la question générale du projet de recherche consiste à déterminer les motifs qui influencent le choix des professeurs universitaires lorsqu'ils mettent en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans un contexte d'enseignement supérieur à de grands groupes. Cette question amène les cinq questions spécifiques suivantes :

1. Quels sont les types d'enseignement que les professeurs d'université ont vécus quand ils étaient étudiant(e)s?
2. Quels motifs les professeurs d'université invoquent-ils pour expliquer les changements introduits dans leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement à de grands groupes?

3. Comment les professeurs ont-ils expérimenté ces changements dans leurs pratiques pédagogiques?
4. Comment est mis en place le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs d'université?
5. Quelle est la définition de ce qu'est un grand groupe chez les professeurs d'université?

Conclusion du chapitre

Dans tous les cas, l'enseignement en grand groupe doit tenir compte de plusieurs conditions qui touchent plusieurs aspects, soient les aspects humaines, pédagogiques et matériels (Aronson, 1987; Brooks, 1987; Herr, 1989 ; Hudson, 1985, cité dans Thériault et al., 1994). La pédagogie doit y répondre pour améliorer les pratiques enseignantes, la gestion de la classe, la participation des étudiants, la communication professeur-étudiant, les compétences du professeur, favoriser l'équipe professorale, le soutien physique ou rentabiliser les ressources financières. Le but est de surmonter les obstacles rencontrés par le professeur devant un grand groupe et de mettre en valeur les avantages de ce format d'enseignement. Les résultats de la recherche menée à l'UQAM par Thériault et al. (1994) montrent que, selon les professeurs interrogés, l'enseignement en grand groupe ne pose pas d'impact négatif sur la matière enseignée si les conditions d'efficacité sont présentes. Parmi ces conditions, une grande importance est accordée à la responsabilité des professeurs. Rappelons la conclusion de Thériault et al. (1994) : la mise en œuvre de manière efficace d'une pédagogie suscite des changements importants sur tous les aspects et demande la participation et l'appui d'autres intervenants concernés dont les étudiants, les collègues des modules, des départements et aussi de l'université. De plus, pour enseigner avec succès, le désir personnel et volontaire de s'engager dans ce processus est aussi un élément très important. Évidemment, ces chercheurs affirment que « le manque de planification et d'organisation devient plus évident dans un grand groupe que dans un petit groupe » (p. 77).

En effet, face à une classe à effectif nombreux qui peut créer de multiples obstacles, on s'interroge sur les motifs qui influencent les choix didactiques et pédagogiques des professeurs. Comment établissent-ils des pratiques enseignantes qui peuvent faciliter la réflexion et la compréhension chez leurs étudiants? Évidemment, dans la réalité, on connaît plusieurs facteurs

qui sont influents, tels que la personnalité du professeur, les objectifs visés, les conceptions d'enseignement et d'apprentissage de ceux qui enseignent et apprennent, la disposition matérielle ou le temps disponible.

En somme, le cadre conceptuel et la recension des écrits nous permettent de relever les différents motifs qui expliquent le choix des pratiques pédagogiques non magistrales d'un professeur qui offre un enseignement supérieur devant un grand groupe. Ce cadre conceptuel nous a permis d'entamer nos investigations sur le terrain pour mieux comprendre les choix des professeurs. Quelle sera la démarche qui sera mise en place pour encadrer notre recherche? Le chapitre suivant définira ce cadre méthodologique.

CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le premier chapitre, nous avons mis en évidence (1) les difficultés et les défis rencontrés par les professeurs dans l'enseignement en grand groupe et (2) le rôle important de la qualité des pratiques pédagogiques dans ce contexte, ainsi que de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Nous avons également constaté le manque d'études empiriques sur les motifs qui amènent les professeurs à mettre en place des techniques non magistrales. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons présenté un cadre conceptuel qui permet d'appréhender le rôle des principales théories de l'apprentissage dans la démarche d'enseignement ainsi que les motifs du choix des pratiques pédagogiques chez les professeurs à la lumière des écrits scientifiques.

Ce troisième chapitre vise à présenter les différentes composantes méthodologiques permettant de conduire notre étude et de répondre à nos objectifs spécifiques selon des méthodes scientifiques appropriées. Comme Dépelteau (2000) le mentionne, le cadre méthodologique est un élément nécessaire à toute démarche scientifique. Il exprime les stratégies privilégiées par le chercheur pour saisir les objets étudiés. Autrement dit, la méthodologie de la recherche représente un ensemble cohérent et organisé afin d'atteindre les objectifs de la recherche (Van der Maren, 1996). Dans cette optique, Page-Lamarche (2004), reprenant Beaulieu (1993) soutient qu'« aucune méthode de recherche ne se pose comme la méthode de cueillette d'information ou la méthode exempte de biais de la part de son concepteur, le choix se fait donc en fonction des paradigmes et de l'objet de la recherche » (p. 124).

Dans le cadre de notre recherche, sur le plan méthodologique, nous choisissons la méthode qualitative comme méthode de recherche qui se « définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques ; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (Lamoureux, 2000, p. 38). Pour quelles raisons? Selon Van der Maren (2006), une recherche qualitative est un raccourci pour désigner les recherches qui sont non métriques (mots, paroles, textes, récits, gestes, etc.), qui expriment des représentations et des actions, qui visent à comprendre un phénomène, qui mettent l'accent sur les théories interprétatives herméneutiques ou prescriptives ou sur un modèle descriptif de la

situation. En outre, Bodgan et Biklen (1998) ont proposé cinq critères principaux pour être une recherche qualitative : (1) analyser un phénomène dans son contexte naturel, (2) être descriptive, (3) étudier les résultats (produits), mais aussi le processus, (4) avoir des résultats analysés de façon inductive, (5) tenir compte de l'interprétation que font les acteurs d'un phénomène.

Compte tenu des critères mentionnés ci-dessus, notre projet s'inscrit dans une démarche qualitative. En effet, tout d'abord, notre recherche vise à mieux comprendre les motifs qui conduisent les professeurs à s'engager dans le changement des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes, leur expérimentation et la mise en place de ce changement. Deuxièmement, en adoptant une démarche inductive (entretien semi-structuré) et en nous basant sur les éléments issus de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies lors des entretiens, notre recherche ne prétend pas fournir une solution ou proposer une théorie, mais plutôt à travers l'étude concrète d'un phénomène, proposer une interprétation possible. Une telle démarche contribue essentiellement à l'avancement des connaissances sur le plan de la pédagogie universitaire qui reste un terrain riche, diversifié, mais où encore peu de recherches sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur, en particulier, dans le contexte de larges effectifs ont été réalisées.

Plus précisément, notre approche se veut une recherche de type thématique ayant deux fonctions principales (Paillé et Mucchielli, 2006). La première vise à relever tous les thèmes pertinents pour comprendre, en lien avec les objectifs de l'étude, les points de vue des acteurs concernés sur leurs expériences et leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement à des grands groupes. La deuxième, face à un grand corpus, permet de vérifier si ces thèmes se répètent d'un témoignage à l'autre afin de relever des récurrences ou des regroupements.

Ce chapitre se compose de cinq sections : (1) la description des participants, (2) la description de l'instrument de la collecte de données, (3) les procédures d'analyse des données, (4) la déontologie, et (5) les limites des instruments.

3.1 La description des participants

Dans le but de bien répondre aux objectifs visés par notre recherche, l'étape de choix des participants joue un rôle essentiel. Dans cette optique, comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? Savoie-Zajc (2007) nous propose, en lien avec le sujet, de répondre à trois éléments : le qui, le pourquoi et le comment. Cette section suivante va traiter ces trois questions.

Comme nous l'avons présentée dans le premier chapitre (section 1.1.2), la réforme des années 1960 au Québec a mené à une augmentation du nombre d'étudiants s'inscrivant à l'université. Il s'agit d'une période où les universités existantes ne pouvaient plus répondre à l'augmentation importante de l'effectif des étudiants. La fondation du réseau de l'Université du Québec qui représente bien le concept d'« université nouvelle » (Roy et Gingras, 2012) a pour objectif de répondre aux besoins de scolarisation et de formation d'une main-d'œuvre qualifiée. Dans ce contexte, le terrain de recherche de notre projet s'est situé dans deux universités québécoises francophones, soit l'Université de Montréal (UdeM) fondée en 1878 qui représente une université classique et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) créée en 1968 qui représente une université nouvelle.

Sur le plan de l'échantillon de participants à l'étude, nous nous sommes engagés à rencontrer et inviter des professeurs d'université en nous basant sur des critères de sélection. La population cible (1) est une partie du corps professoral universitaire (2) celle qui donne des cours en grand groupe (3) et qui applique au moins une méthode non magistrale dans l'enseignement. Notre échantillon se constitue de 21 professeurs venant d'une variété de profils des participants tant au niveau statutaire (titulaires, agrégés, adjoints, chargés de cours) que professionnel, car les éléments comme le développement du cheminement professionnel et le niveau de formation initiale ou continue pourraient devenir des motifs influençant le choix des méthodes d'enseignement du professeur. Ceci nous a permis d'analyser de manière profonde le phénomène à l'aide de la collecte de diverses informations venant de multiples aspects. Plus précisément, notre corpus s'est composé d'une variété de domaines et de profils. Le tableau et la figure ci-après représentent le portrait des professeurs participant à notre projet.

Tableau 5. – Variété des domaines des professeurs interrogés

Facultés/Départements/Centres	Nombre des professeurs interrogés
Département de pharmacologie et physiologie	1
École de psychoéducation	1
Département d'éducation et pédagogie	3
Département de gestion, d'évaluation et de politique de santé	2
Centre de langues	2
Psychopédagogie et andragogie	1
Département d'administration et fondements de l'éducation	1
Faculté d'éducation permanente	2
Faculté de pharmacie	1
Département de management et technologie	3
Département de médecine	2
Faculté d'aménagement	1
Faculté de médecine vétérinaire	1

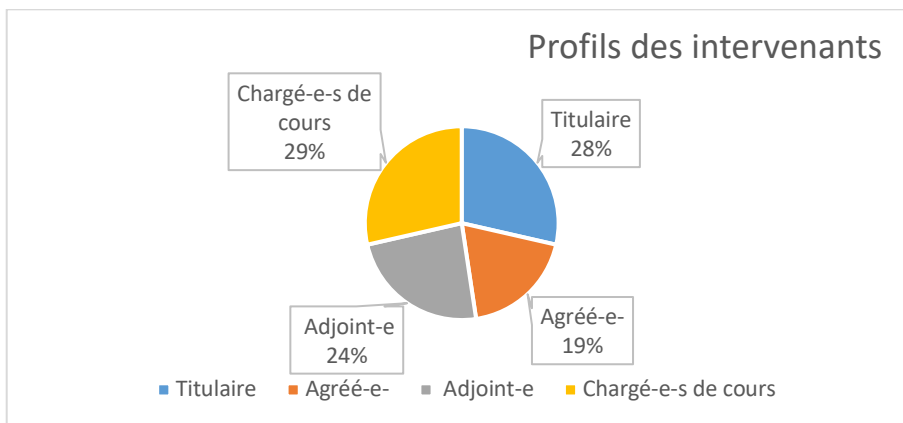


Figure 7. – Profils des professeurs interrogés

Pour établir notre échantillon, étant donné l'importance du centre de pédagogie universitaire (CPU)¹ de l'Université de Montréal en lien avec le développement professionnel des professeurs, dans un premier temps, nous avons envoyé une lettre de sollicitation à la direction du CPU afin de trouver les premiers participants satisfaisant aux critères de participation à l'étude (voir annexe A). Le CPU nous a aidée à transmettre ce message aux professeurs qui lui semblaient répondre à nos critères, en particulier, à ceux qui ont assisté à une formation donnée par le CPU qui portait sur l'enseignement à des grands groupes. Libre à eux, ensuite, de nous contacter. Puis, nous avons pris contact par courriel avec ces personnes pour envoyer un formulaire de consentement (voir annexe B) et demander leur disponibilité pour l'entretien. Dans un deuxième temps, avec la technique dite « boule de neige » (Goodman, 1961, p. 148), après chaque entretien avec un professeur, nous lui avons demandé de nous nommer d'autres collègues de l'UdeM et de l'UQAM qui s'adaptait bien à nos critères de sélection et/ou ceux, qui avaient des pratiques pédagogiques différentes et intéressantes.

Nous avons adopté le concept de « saturation théorique » (April et Larouche, 2007, p. 151), c'est-à-dire que nous avons arrêté notre collecte de données lorsque les nouveaux participants n'apportaient pas de choses nouvelles par rapport au sujet de notre étude. Nous avons atteint une saturation empirique avec 21 répondants. Quels sont les instruments que nous avons utilisés pour recueillir les données sur le terrain?

3.2 La description de l'instrument de la collecte de données

La collecte de données s'est faite par l'entremise d'un entretien individuel semi-dirigé. Cette section vise à présenter les informations principales de cet instrument et les justifications qui expliquent notre choix dans le cadre du projet.

¹ Le CPU (anciennement le Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)) de l'Université de Montréal a pour mission de contribuer à la valorisation de l'enseignement, en soutenant le développement professionnel des professeurs et les facultés sur le plan pédagogique et technopédagogique par une offre des formations continues, des ressources pertinentes, une aide dans la réalisation des projets personnels et collectifs ainsi qu'un accompagnement individuel pour répondre à leurs besoins spécifiques. (CPU, 2020). Parmi les ressources pédagogiques pour soutenir l'enseignement en milieu universitaire, ce centre a publié des bulletins sur le sujet « Enseigner en grand groupe » (par exemple, bulletin CEFES, numéro 8, automne 2003).

3.2.1 L'entretien semi-dirigé

En sciences humaines et sociales, l'outil principal de collecte de donnée est l'entretien (Paillé, 1998). Ceci est aussi la méthode principale dans le cadre de notre étude. Parmi les définitions proposées par les chercheurs liés à cet outil, nous partageons celle de Van der Maren (1995). Tous les types d'entretiens, soit structurés, semi-structurés ou libres, par rapport à des situations déterminées, visent à collecter des données liées au cadre personnel des individus (perceptions, émotions, jugements, représentations ou croyances). En effet, pour atteindre notre objectif qui a trait à la compréhension d'un phénomène social, il est important de prendre en compte les idées et les croyances des participants ayant vécu cette expérience, tel que le mentionne Lamoureux (2000). En outre, comme le soulignent Poupart et ses collègues (1997), l'entrevue est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation » (p. 175). L'entrevue individuelle dont il est question ici est reliée principalement à notre question générale de recherche visant à comprendre les motifs qui amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans l'enseignement en grand groupe. Autrement dit, dans cette optique, ce type d'entretien permet non seulement de nous fournir les informations inhérentes au vécu des participants, mais aussi de comprendre les contextes internes et externes qui influencent le choix de leurs démarches pédagogiques ainsi que le cheminement de leur changement de pratiques pédagogiques. Chaque participant offre un témoignage qui donne accès à une réalité partielle. Durant l'entretien, selon Savoie-Zajc (2009), l'importance est d'animer la conversation de manière souple et de se laisser guider « par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux que l'on souhaite explorer avec le participant à la recherche » (p. 339).

De préférence aux deux autres types de l'entretien individuel : sans aucune orientation ou très libre, nous choisissons l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2010), appelée également semi-directive (Paillé, 1991), afin, tout d'abord, d'amener les interviewés à fournir des réponses en utilisant leurs propres mots en rapport avec les thèmes clés de notre cadre théorique. Ensuite, cet outil laisse une certaine latitude au participant quand il exprime le souhait d'aborder des

thèmes associés ou de décrire des situations et des expériences vécues. On l'implique pour qu'il se sente comme « un collaborateur » (Savoie-Zajc, 2010, p. 345).

3.2.2 Le déroulement des entretiens semi-dirigés

Van der Maren (2010) met l'accent aussi sur le rôle essentiel d'un guide d'entretien pour bien mener l'étape de collecte de données. Dans le même sens, Lamoureux (2000) constate que la collecte des données sous forme d'une entrevue semi-dirigée à l'aide de ce type de support sert à recueillir le témoignage verbal des interviewées. Selon cet auteur, ce guide contient non seulement les questions, mais la manière de commencer, d'animer et de terminer l'entretien. Dans le canevas du guide d'entretien de notre projet, l'ordre de présentation des thèmes sera libre en fonction des réponses/discours données par les participants (voir annexe 3).

En ce qui concerne la démarche des entrevues, en premier lieu, à partir de notre canevas du guide d'entretien, nous avons laissé les interviewés exprimer librement leurs idées. En deuxième lieu, nous nous sommes basée sur les thèmes et les nouveaux concepts proposés dans le guide afin d'en discuter. En fait, notre recherche consiste à récolter les éléments essentiels et pertinents, car l'importance d'un entretien individuel, à travers l'interaction entre un chercheur et un participant, est de saisir les points de vue des participants ainsi que leur compréhension dans le but de comprendre profondément un sujet à étudier. Tel que le mentionnent Royer et Baribeau (2012), « comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (p. 26).

Dans cette perspective, la création d'un lien de confiance entre le chercheur et le participant est aussi très importante, comme le mentionne Poupart et al. (1997). Un tel lien facilite l'obtention d'un témoignage authentique et des informations étoffées pertinentes pour le sujet étudié. Car l'objectif des entretiens ne consiste pas à juger les réponses des participants, mais à saisir les informations pour mieux comprendre leur pratique sur le terrain.

Concernant la durée des entretiens, selon le résultat d'une étude menée par Royer et Baribeau (2012) visant à connaître l'usage de l'entretien individuel en recherche qualitative sur 18 articles empiriques publiés dans la Revue des sciences de l'éducation dans la période 2006-2009, la durée d'un entretien qui correspond aux principes demandés en recherche qualitative réalisée auprès

des adultes va de 45 à 180 minutes. Nous avons donc fait des entretiens d'environ une heure dix minutes en général, qui sont enregistrés en audio avec le consentement écrit des participants.

3.3 Les procédures d'analyse des données

Face à notre matériau de recherche, nous avons utilisé l'analyse thématique où « [...] le chercheur ne thématise pas pour résumer un texte, il thématise pour l'analyser » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 16). Ce type d'analyse vise au regroupement et à l'examen discursif des thèmes pertinents en lien avec nos questions de recherche abordés dans le verbatim d'entretien, comme ces auteurs l'indiquent : l'analyse thématique « est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (p. 176). Les sections qui suivent vont présenter la procédure de notre analyse des données.

3.3.1 La transcription des données

La première démarche de notre processus d'analyse des données est la transcription des entrevues. Tous les entretiens semi-dirigés avec les participants ont été retranscrits mot à mot en format Word par la chercheuse et une étudiante de l'Université de Montréal, auxiliaire de recherche au département d'administration et fondements de l'éducation. Cette dernière, présentée par notre directeur de recherche, dispose d'expériences significatives en matière de transcription d'entretiens. La longueur de chaque fichier se composait de 37 à 59 pages rédigées en police 12 à interligne et demie. Pour les quatre premières entrevues, la chercheuse a fait elle-même des transcriptions après chaque entretien dans le but de le relire et de rectifier notre guide au besoin avant d'avoir trop avancé dans la collecte des données. Nous avons donc suivi la première étape du modèle de Van der Maren (1996) appelée pré-analyse des données recueillies (organisation des données) qui se fait au fur et à mesure.

3.3.2 Les lectures du corpus et le codage des données

À la suite de la transcription du matériau à l'étude, nous avons procédé à plusieurs lectures de manière attentive des données et les avons codées afin d'obtenir une vue générale de notre corpus. En ce qui concerne le codage et l'élaboration de la grille de codage, cette étape demande une grande réflexion de la part de la chercheuse, car le codage est un processus riche « qui

implique de nombreux choix pour le chercheur et qui suscite de nombreux questionnements » (Saubesty, 2006, p. 19). Pour bien coder, à la lumière du cadre conceptuel et de la lecture approfondie du matériel, il est très utile de bien cibler et cadrer notre question générale de recherche et nos questions spécifiques. Tel que souligné par Saubesty (2006), « le choix de données à coder est lié à la question de recherche », « le degré de précision que le codage doit atteindre dépend des questions de recherche » (p. 7). Dans le cadre de notre projet, après plusieurs lectures successives du matériau de données, nous avons favorisé l'analyse thématique lors de l'opération de codification. Paillé et Mucchielli (2006) définit un thème comme un « ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (p. 170). Ainsi, lors de notre analyse, nous avons attribué des thèmes à une unité de signification qui sont des mots, des phrases ou des paragraphes. Précisons qu'une unité de signification est « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou, si l'on veut, à un même thème » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 169).

Plus précisément, nous avons décidé de choisir la thématization séquentielle comme type de démarche de thématization (Paillé et Mucchielli, 2006). En fait, nous n'avons pas choisi celle en continue qui permet une analyse très riche sous forme d'un arbre thématique construit progressivement car nous avons un corpus de plusieurs témoignages. Dans un premier temps, nous avons tiré au hasard un échantillon du corpus de cinq entrevues. Après chaque entrevue, sur deux lectures attentives du support-papier, à l'aide de code de couleur, le thème et les éléments saillants ont été introduits au-dessus du passage pertinent et ce, en lien avec la problématique et les questions spécifiques de la recherche. Le mode d'inscription en inséré facilite la sélection des passages et le regroupement des thèmes. Ceci étant effectué, nous déterminons à cette étape une première liste des thèmes représentatifs du contenu traité en analysant cet échantillon de manière « progressive et linéaire » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 169). Le logiciel QDA Miner est surtout un instrument qui facilite l'organisation, le codage et l'extraction des données en fonction des éléments de nos questions de recherche, tels que les approches d'enseignement mises en place par le professeur et ses motifs l'amenant à choisir la démarche pédagogique. Dans un deuxième temps, sur ce logiciel, nous avons effectué cette fois l'inscription

des thèmes en utilisant des commentaires et des caractères gras (Paillé et Mucchielli, 2006). Cette phase nous permet d'ajouter des thèmes possibles, de les fusionner ou de les subdiviser. Par exemple, au cours de notre travail d'analyse, nous avons décidé de fusionner le code « rejet » avec « critiques » en lien avec les réactions des répondants par rapport aux méthodes d'enseignement de leurs professeurs quand ils étaient étudiant(e)s. Le but est de « faire parler » (p. 162) les thèmes et de les analyser de manière discursive pour avoir des résultats porteurs de sens, cohérents et pertinents.

3.3.3 La présentation, l'interprétation et la validité des données

Au début de chaque section, nous avons synthétisé les thèmes via un tableau qui présente une rubrique, des sous-rubriques et le relevé des thèmes en lien avec les questions spécifiques de notre projet. Pour rappel, la question générale qui oriente notre recherche doctorale est la suivante : Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes? Cette question amène les cinq questions spécifiques suivantes :

1. Quels sont les types d'enseignement que les professeurs d'université ont vécus quand ils étaient étudiant(e)s?
2. Quels motifs les professeurs d'université invoquent-ils pour expliquer les changements introduits dans leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement à de grands groupes?
3. Comment les professeurs ont-ils expérimenté ces changements dans leurs pratiques pédagogiques?
4. Comment est mis en place le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs d'université?
5. Quelle est la définition de ce qu'est un grand groupe chez les professeurs d'université?

Précisons que le relevé des thèmes est « une liste reprenant l'ensemble des thèmes générés au cours de l'analyse » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 193). Ensuite, nous analysons des extraits du matériau des données en prenant conscience du rôle essentiel de la chercheuse dans la capacité à donner un sens aux données lors d'une recherche qualitative tel que le souligne Savoie-Zajc

(2000). Cette façon de faire nous a permis, d'une part, de faciliter la lecture des lecteurs pour une présentation plus systématique et d'autre part, de contribuer à l'interprétation des données.

De même, dans notre projet doctoral, comment faire pour assurer la fidélité, la validité des données et réduire la subjectivité de la chercheuse? Prenant conscience du rôle important de la vérification du codage, comme Huberman et Miles (1991) le soulignent, il est indispensable d'effectuer le double codage qui nous permet d'auto-vérifier l'interprétation des données. Selon eux, il est souhaitable d'avoir un accord inter-juge proche de 80%. De plus, à l'aide du codage d'une autre personne qui ne participe pas à la collecte des données, le contre-codage nous aide à repérer des divergences d'interprétation qui pourraient exister. Pour cette raison, deux questions principales ont été posées sur ce sujet : (1) Quelle est la procédure du contre-codage? (2) À quel moment le réaliser? Selon Tellier (2014), deux moments sont possibles : à la fin du travail ou plutôt au début. Lors de notre projet, nous avons mis en place cette confrontation au début, c'est-à-dire à la première phase de l'analyse des données. Ce moment nous a permis de comparer notre fiche de thèmes, de discuter et de réajuster avant d'annoter tout le corpus. En fait, une étudiante, doctorante en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui suit le même cours de séminaire de doctorat avec la chercheuse et connaît aussi les objectifs spécifiques de l'étude sans avoir accès à nos annotations initiales, a fait un contre-codage à l'aide du logiciel QDA Miner pour un échantillon de cinq entrevues tirées au hasard que nous avons présenté dans la section 3.6.2 ci-dessus. Le niveau d'accord inter-juge varie donc de 85 à 88%.

En somme, les deux figures ci-dessous illustrent la démarche méthodologique et les démarches d'analyse des données que nous avons présentées précédemment.

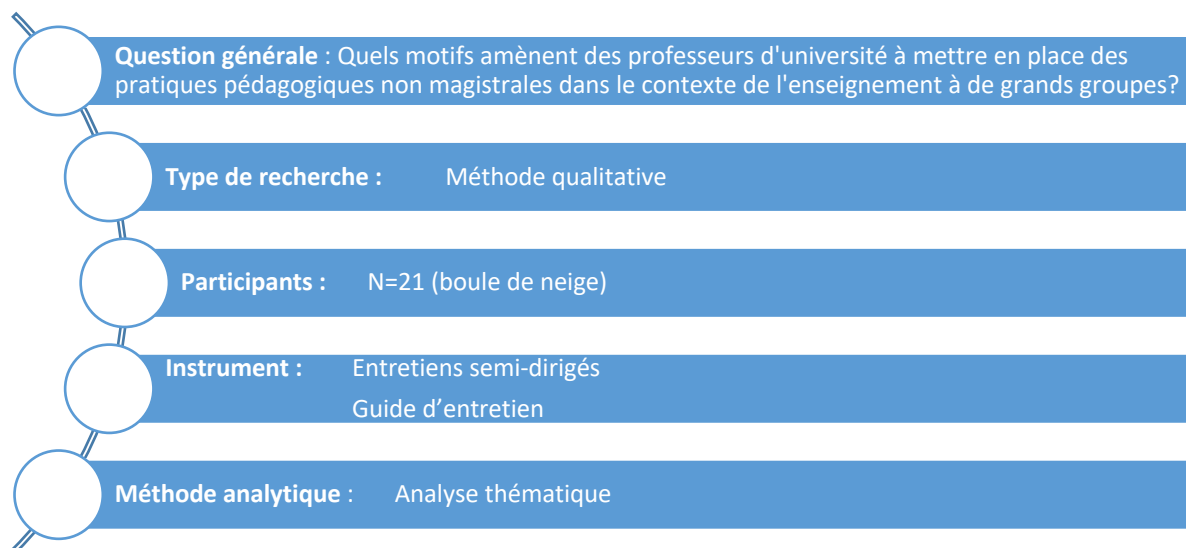


Figure 8. – Synthèse de la démarche méthodologique

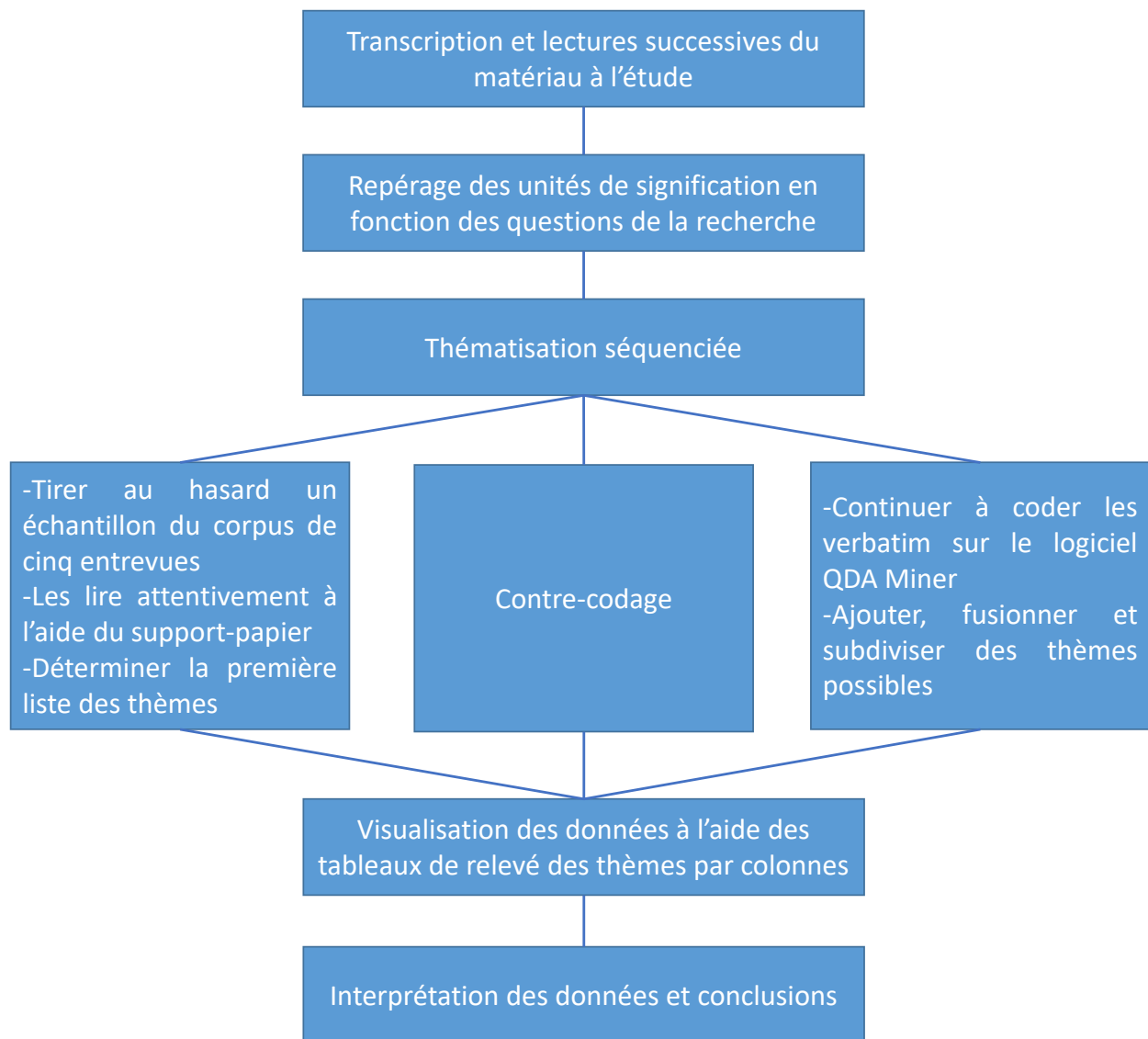


Figure 9. – Démarche d'analyse des données de notre projet

3.4. La déontologie

Toutes les recherches doivent respecter les règles éthiques. À cet effet, dans le cas de notre projet, nous avons fait une demande d'un certificat d'éthique et d'un consentement libre et éclairé.

3.4.1 La demande d'un certificat d'éthique et de consentement libre et éclairé du participant

Avant de mettre en place le processus de collecte de données, dans un premier temps, nous avons soumis une demande auprès du comité plurifacultaire de l'UdeM pour obtenir leur approbation. Dans un deuxième temps, après avoir reçu l'acceptation du comité, nous avons envoyé un formulaire de consentement à être dûment rempli par tous les participants de notre projet.

Un autre formulaire à remplir selon la demande de l'UdeM comprend deux sections : les renseignements sur le projet (A) et la demande explicite de consentement du participant (B). Il nous faut informer les participants du caractère confidentiel et de l'anonymat de la recherche. En effet, afin de protéger leurs informations personnelles, nous avons utilisé des codes pour les identifier et selon la politique de l'UdeM, nous les sauvegarderons pendant 7 ans, en toute sécurité.

3.4.2 Le respect des règles lors de l'entretien

La recherche qualitative ne vise pas à juger les bonnes ou mauvaises réponses. L'importance est de bien mener une entrevue dans un climat de confiance et d'écoute active des informations données pour bien comprendre le phénomène.

Dans cette perspective, Boutin (2006) mentionne que la responsabilité principale du chercheur lors d'une animation d'un entretien est de respecter les droits et le bien-être des participants en suivant les quatre exigences suivantes : (1) sauvegarder les droits, les intérêts et la sensibilité des sujets; (2) communiquer les objectifs de la recherche et l'importance de leur collaboration; (3) assurer la confidentialité; et (4) protéger l'anonymat afin d'éviter toute exploitation. En outre, face à une recherche portant sur l'humain, à travers les entrevues auprès des participants pour mieux comprendre et analyser le vécu de ces acteurs, le chercheur doit faire preuve de « compréhension empathique » (Miles et Huberman, 2003).

3.5 Les limites des instruments

Notre recherche comporte plusieurs limites qui sont prises en considération. Premièrement, liée à l'entretien semi-dirigé, cet outil demande au chercheur des compétences particulières afin de

concevoir, animer et interpréter un entretien. Dans ce cas, par manque d'expérience et parlant une langue étrangère, nous avons fait un prétest avec deux volontaires ayant des connaissances sur le sujet étudié pour tirer des renseignements, par exemple, sur la manière de poser des questions et les thèmes abordés dans le guide d'entretien.

Deuxièmement, la qualité des données dépend des connaissances fournies par les participants. C'est la raison pour laquelle, durant les entrevues, il est indispensable de bien conduire l'entrevue, de créer un climat de confiance et d'écoute active. Dans cette optique, l'attitude de l'animateur pour ce mode de collecte de données sera très importante. Comme le soulignent Bodgan et Biklen (1998): « a good interviewer communicates personal interest and attention to the subject by being attentive, nodding his or her head, and using appropriate facial expressions to communicate » (p. 97).

Troisièmement, une autre limite liée à la recherche en sciences humaines est la subjectivité : « [...] la personne du chercheur risque d'être une variable intermédiaire. En effet, par ses attentes ou ses comportements, il peut de façon involontaire et inconsciente interférer dans la manifestation des variables de recherche » (Lamoureux, 2000, p. 180). Pourtant, le chercheur n'est pas obligé de chercher à être le plus neutre possible. Comme Anadón (2006) le mentionne, la recherche qualitative ne peut atteindre une parfaite objectivité. L'important est de prendre conscience de notre subjectivité et d'assurer la rigueur la plus possible tout au long de la recherche. Sur le terrain, il est certain que le chercheur a des représentations dans sa tête. Il est utile de sélectionner et de filtrer les éléments observés.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

S'appuyant sur nos données d'entrevues recueillies et codées selon la méthodologie explicitée au chapitre 3, ce chapitre présente et discute le processus des professeurs engagés dans un changement de pédagogie universitaire dans un contexte de grand groupe ainsi que les motifs qui ont contribué à ce changement. Il s'efforce de décrire ce processus en identifiant les principales étapes qui semblent conduire, chez la plupart des professeurs, à l'adoption des pratiques pédagogiques non magistrales. Nous souhaitons demeurer le plus fidèle possible aux propos des professeurs interrogés dans l'interprétation des thèmes. Effectivement, le traitement de 420 pages de verbatim retranscrits fidèlement de 21 entrevues individuelles autour des cinq questions spécifiques de notre recherche sera présenté dans ce chapitre. Pour respecter l'anonymat, les répondants sont appelés des « cas » et numérotés.

Ce chapitre comporte cinq sections.

La première section (4.1) présente les expériences d'enseignement vécues par des professeurs que nous avons interrogés quant à leur parcours universitaire quand ils étaient étudiant(e)s. La seconde section (4.2) s'attarde plus en détail à décrire et à expliciter les principaux motifs qui amènent des professeurs d'université à introduire dans leur enseignement des pratiques pédagogiques non magistrales. Elle met en évidence l'existence de motifs internes (ou personnels) et de motifs liés au contexte de travail du professeur. La troisième section (4.3) s'intéresse à leur expérimentation dans la pratique de ce changement. La mise en place du changement des pratiques pédagogiques non magistrales ainsi que les difficultés rencontrées par les professeurs, est abordée dans la quatrième section (4.4). Enfin, la cinquième et dernière section (4.5) présente les perceptions actuelles des professeurs en ce qui a trait à leur définition de ce qui constitue, pour eux, un grand groupe.

4.1. Expériences d’enseignement vécues par des professeurs lors de leur parcours universitaire en tant qu’étudiant(e)s

Lors des entrevues individuelles avec les professeurs, nous avons posé comme question : « Quels sont les types d’enseignement que vous avez vécus quand vous étiez étudiant(e)s? ». Cette partie est scindée en trois sections. La première porte sur l’analyse des résultats sur les types d’enseignement vécus par des professeurs interrogés lors de leurs études universitaires antérieures quand ils étaient étudiant(e)s. Dans la deuxième section, nous présentons les différentes postures issues de leurs réactions par rapport à ces types d’enseignement. Nous terminons cette partie par une synthèse des résultats.

4.1.1. Types d’enseignement vécus par des professeurs lors de leur parcours universitaire en tant qu’étudiant(e)s

L’extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis de définir un relevé de thèmes par colonnes autour de trois sous-rubriques et de quatre thèmes principaux en lien avec les types d’enseignement que les professeurs interrogés ont vécus quand ils étaient étudiants à l’université. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé de thèmes dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les types d’enseignement vécus par des professeurs quand ils étaient étudiant(e)s

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
Types d’enseignement vécus lors des études universitaires antérieures	Enseignement magistral	Cours magistraux
		Image d’un professeur traditionnel
	Enseignement interactif	Méthodes différentes
	Enseignement magistral et interactif	Expériences différentes

Parmi 21 professeurs interrogés, 19 professeurs évoquent que les méthodes appliquées par leurs professeurs quand ils étaient étudiant(e)s étaient magistrales. Deux d'entre eux précisent : « ... depuis que je me rappelle, en tant qu'étudiante, en tant qu'élève, ça a été toujours très magistral » (cas 6), « quand j'étais étudiante à l'université, c'était essentiellement de l'enseignement magistral » (cas 10).

En fait, généralement, quand les professeurs parlent de la méthode magistrale, ils s'en font différentes images. Huit professeurs interrogés abordent l'image « [d']un professeur qui parle longtemps devant les étudiants » (cas 14) tandis que les étudiants écoutent et prennent des notes.

En outre, une autre image donnée par deux professeurs interrogés correspond au tableau avec craie. L'un d'entre eux dit : « à mon époque, c'était surtout le tableau avec la craie où le professeur parlait beaucoup pendant le cours et nous, les étudiants, on écoutait, on prenait des notes » (cas 13). De plus, un autre professeur voyait ses professeurs comme des « stars ». Il a avoué :

Comment on voyait nos enseignants : c'étaient des stars. Genre c'est comme quand tu dis que c'est quelqu'un d'excellent, il est brillant, donc l'enseignement c'était comme une activité de performance pour l'enseignant où il venait montrer qu'il a la maîtrise de son art, mais c'est lui qui dit, c'est lui qui fait. Nous, on était assis, on recevait et on contemplait l'immensité du savoir de l'enseignant (cas 2).

Trois professeurs ont, quant à eux, vécu des méthodes différentes quand ils étaient étudiants. Plus précisément, un seul répondant dit n'avoir connu que la méthode active durant sa formation. Avec satisfaction, il raconte : « j'ai été témoin de plusieurs méthodes différentes, de changement très important du côté de stratégies d'enseignement » (cas 21). Selon lui, en tant qu'étudiant au département de langue, il a suivi uniquement des cours avec de petits groupes quand il étudiait le français dans son pays natal. Parmi les méthodes actives, il a principalement vécu la méthode audio-visuelle dans son parcours universitaire.

Deux professeurs parmi les trois ayant vécu l'enseignement interactif ont expérimenté à la fois la méthode magistrale et interactive. L'un d'entre eux précise : « dans ma vie d'étudiante, j'ai eu des expériences différentes » (cas 19). Concrètement, il a étudié en suivant deux méthodes très

différentes durant son baccalauréat. L'un, lors de ses études en philosophie, a suivi des cours qui étaient complètement magistraux et, par la suite, lors de ses études en éducation, des cours davantage interactifs. Tenant compte de la spécialité de la matière, ce professeur souligne que la philosophie est une discipline très traditionnelle et l'explique ainsi : « je pense qu'on garde les anciennes façons de faire très traditionnelles », tandis qu'en éducation, selon lui, « c'était tout à fait différent, là beaucoup de travaux pratiques, d'exercices en équipe, de discussions en petits groupes avant de faire discuter en grand groupe ».

En outre, un autre répondant se voyait à la frontière entre deux types d'enseignement dans un même baccalauréat en médecine. Il indique : « moi, je suis à la frontière entre des cours magistraux et en mode "apprentissage par problème" » (cas 18). Dans les premières années de son baccalauréat, ses professeurs donnaient des cours magistraux et puis, à la fin du parcours universitaire, il a vécu l'approche par problèmes. Ce professeur insiste sur la comparaison entre ces deux expériences. Selon lui, les cours magistraux « ne sont pas imprégnés dans ma tête et que j'ai oubliés très vite » et ensuite, avec la nouvelle approche qui représentait une révolution très importante dans la faculté de médecine, il a suivi des cours avec « des professeurs plus engageants, plus spéciaux, qui ont réussi à faire leur marque » (cas 18).

4.2.2. Différentes postures de réactions des professeurs par rapport aux types d'enseignement vécus

En lien avec les réactions des professeurs interrogés, comment réagissaient-ils face à ces types d'enseignement? L'analyse du matériau de données nous a permis de définir le relevé de thèmes par quatre sous-rubriques et six thèmes principaux. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé de thèmes dans le tableau 7 ci-dessous.

Tableau 7. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les réactions des professeurs par rapport à la méthode magistrale

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
		Ennui

Réactions par rapport aux types d'enseignement vécu	Critiques	Contraintes des cours magistraux
		Qualités d'orateur
	Appréciation	Appréciation
	Compréhension	Culture de l'époque
	Réflexions	Réflexions sur les pratiques pédagogiques

Face à un discours magistral ressenti comme très ou trop long, trois participants se souvenaient que les cours étaient ennuyeux. Ils déclarent : « les cours sont de l'enseignement magistral, traditionnel, plats et ennuyeux » (cas 3), « quand le professeur n'a pas de charisme et ne s'exprime pas de façon intéressante, ça devient rapidement ennuyeux » (cas 10), « c'est totalement plat, les cours magistraux » (cas 4). Dans le même sens, un professeur dit : « j'ai suivi beaucoup de cours qui étaient des cours avec médecine où la matière est déjà aride, si le prof fait juste flipper des acétates dans le noir, c'est très ennuyant et l'apprentissage est beaucoup moins bon » (cas 4). En outre, en gardant le souvenir que c'étaient des cours monotones, d'un point de vue plus pratique, un professeur souligne : « c'est sûr que quand on doit écouter pendant trois heures puis qu'il n'y a pas de variété dans les stratégies, ça peut être long et pénible » (cas 10).

Face à des discours magistraux ennuyants, trois professeurs se souvenaient qu'ils se sentaient somnolents durant les séances. Ils témoignent en ce sens : « je m'endors quand c'est traditionnel » (cas 3), « je m'endors si après trois heures, on me parle sans que je bouge ou que je sois actif » (cas 15), « on était inactif sur les bancs d'école pendant trois ans » (cas 6).

Dans le même sens, pour l'un des quatre professeurs, être assis au fond de la classe lors de cours magistraux faisait en sorte qu'il ne posait pas de question : « j'étais assis dans le fond de la classe, je ne posais pas des questions, je prenais des notes » (cas 12), « on n'avait pas l'occasion de s'exprimer » (cas 15).

Face à un long discours magistral, trois participants se souvenaient que l'« on avait hâte que ça finisse » (cas 12).

Selon un professeur interviewé, les rétroactions facilitent la réussite des étudiants. Pourtant, ses professeurs ne le faisaient pas: « [...], il n’y avait même pas de retour sur le cours. Quand le cours était terminé, c’était : “Bonjour. Merci. À la semaine prochaine” » (cas 13).

En ce qui a trait aux expériences de pratique, deux professeurs avouent qu’il n’y en avait pas dans leurs programmes de formation. Un répondant partage en détail son expérience :

C’est qu’on était sur les bancs d’école pendant trois ans, on n’avait jamais d’expérience pratique, même pas manipuler un animal vivant. On faisait de l’anatomie, mais il était mort, mais... Puis, pendant trois ans, c’était statique, c’était passif. C’était juste de l’absorption d’information puis des examens à choix multiples puis, tout d’un coup, on était un an en clinique puis il fallait tout savoir et tout intégrer en un an, donc c’est là qu’on se rendait compte de nos lacunes puis c’est là que ça stressait beaucoup les gens (cas 6).

Ce professeur se plaint de la méthode magistrale au regard du manque de lien entre les sujets que celui qui enseigne propose et la réalité ainsi que du manque d’occasions de pratique.

Un professeur interviewé se rappelle que, lors des cours magistraux, son professeur a suivi le livre qu’il a donné aux étudiants du début à la fin. C’est la raison pour laquelle il ne se présentait pas au cours. Il témoigne :

Si un professeur nous donnait un livre de référence et qu’il le suivait à la lettre, je ne me présentais pas au cours. Je lisais le livre, je vérifiais auprès de mes collègues que le livre couvrait effectivement la matière enseignée et j’avais des très bonnes notes. J’étais un mauvais étudiant. J’étais un très bon étudiant en notes, mais j’étais impitoyable envers les professeurs (cas 1).

Un professeur se souvenait qu’en ergothérapie notamment, les étudiants à son époque ont vécu des examens où il fallait tout connaître par cœur. Plus précisément, il se rappelle : « [...] la veille des examens je me bourre le crâne pour tout apprendre par cœur. J’arrive à l’examen, je vomis ma matière et le lendemain j’avais tout oublié » (cas 4). Dans le même sens, deux professeurs affirment que ce format d’enseignement centré sur le professeur « n’a aucun sens » (cas 4) pour eux.

Un professeur avoue que porter et garder l’attention des étudiants durant les séances de formation est aussi une difficulté rencontrée avec la méthode traditionnelle : « c’était dans une

grande classe, donc ceux qui étaient loin avaient peut-être plus de difficulté à porter attention et de garder leur attention sur ce que disait le professeur » (cas 15).

En ce qui concerne la qualité de l'orateur du professeur, deux professeurs évoquent que lors des séances magistrales la qualité de l'orateur joue un rôle important. L'un d'entre eux partage : « j'étais généralement capable de suivre quand un professeur est un bon orateur qui s'exprime de façon captivante, sinon, c'est difficile pour moi » (cas 10). Dans le même sens, l'autre participant témoigne que la barrière linguistique est aussi un défi pour que les étudiants suivent le discours du professeur. Il déclare : « certains professeurs venaient d'autres cultures, alors c'était plus difficile pour eux de s'exprimer alors ils cherchaient leurs mots, ils avaient des hésitations ou les mêmes mots revenaient » (cas 13).

Une seule professeure en philosophie souligne qu'il avait apprécié l'enseignement magistral. Elle clarifie sa position : « pour être franc, moi, c'est quelque chose [l'enseignement magistral] que j'apprécie beaucoup » (cas 19). Assez traditionnel, elle est capable d'« écouter quelqu'un qui parle très longtemps sans problème ». Durant ses études universitaires, elle se rappelle qu'il avait un professeur qui était un bon orateur et qu'il était séduit par la manière dont ce professeur présentait des notions. Il partage : « j'avais la bouche ouverte tout au long de trois heures parce que la personne devant moi connaissait tellement de choses et tellement passionnant à écouter parler. J'étais séduite pédagogiquement » (cas 19).

Toujours en lien avec les réactions des professeurs interrogés inhérentes aux types d'enseignement vécus par rapport à la méthode magistrale, trois professeurs avouent qu'ils comprennent que la mise en place de la méthode magistrale de leurs professeurs quand ils étaient étudiants était la culture de cette époque. Ils complètent leurs expériences en précisant : « j'avoue que je n'étais pas très critique par rapport à cette méthode, c'était la culture » (cas 20), « mais c'était quand même magistral à l'époque » (cas 1), « ce n'était pas rare » (cas 19), « je suis assez vieux pour que ce soit juste magistral, il y avait juste ça » (cas 14). Dans le même sens, deux autres professeurs partagent encore : « c'est comme un passage obligé » (cas 17, cas 20), « on devait suivre nos cours et les cours c'était comme ça, donc on n'avait pas vraiment le choix » (cas 17).

En lien avec le thème « Réflexions sur les pratiques pédagogiques », en partageant des expériences vécues dans leurs études universitaires, six professeurs interviewés souhaitent et espèrent en premier lieu que leurs étudiants ne vivent pas les mêmes expériences qu'ils ont vécues durant leur vie d'étudiants. Deux d'entre eux témoignent à propos de leur enseignement : « ce n'était pas le cours le plus apprécié que j'ai vécu, alors je fais attention pour ne pas être comme ça » (cas 13), « je préférerais que ce soit différent » (cas 3).

Quatre professeurs mentionnent qu'ils se mettent à la place des étudiants pour réfléchir à la dynamique des cours dans laquelle vivent les étudiants. Si j'étais encore étudiant, quelles seraient mes réactions par rapport à la façon d'animer la classe de la personne qui est devant moi? Plus précisément, l'un d'eux souligne qu'il se met toujours dans la position des étudiants pour faire agir et parler ses étudiants : « [...] pour l'avoir moi-même subi comme élève et comme étudiant, je sais que ça pèse de s'asseoir et d'écouter l'autre parler pendant des heures et des heures, donc pour des questions de confort également, on a besoin que l'autre soit mis en action » (cas 2).

Étant donné la situation passive des étudiants face à un long discours du professeur, deux professeurs affirment qu'il est nécessaire de changer de stratégies d'enseignement. L'un d'entre eux précise : « pour moi, ce n'est pas efficace de parler sans arrêt, donc il faut que je trouve des façons interactives pour ne pas parler sans arrêt, pour pas que ce soit juste du magistral à sens unique » (cas 10).

Quatre professeurs soulignent l'importance de repenser leurs pratiques pédagogiques pour ne pas ennuyer les étudiants. L'un d'entre eux partage : « en tant que professeur, actuellement, faire des cours très stimulants, faire des cours où les activités sont variées pour ne pas ennuyer nos étudiants est nécessaire » (cas 1). Dans le même esprit, comme souligné par cinq professeurs, en tant que professeurs, ils ont besoin de réfléchir sur leurs façons d'enseigner pour mettre leurs étudiants en action. L'un d'entre eux affirme : « s'asseoir et écouter l'autre parler pendant des heures et des heures, donc pour des questions de confort également, on a besoin que l'autre soit mis en action » (cas 2). Ainsi, certains professeurs et institutions vivant dans une « pression » (cas 19) montrent une volonté de sortir du modèle magistral pour faciliter l'engagement des étudiants dans le processus d'apprentissage.

4.2.3. Synthèse des résultats

Notre analyse des extraits du matériau de données nous permet de constater que la majorité des professeurs interrogés ont expérimenté la méthode magistrale dans leur vie d'étudiants. Face à ce format d'enseignement, leurs réactions se définissent en quatre postures : critiques, appréciations, compréhension et réflexions.

À travers ces divers témoignages, nous constatons que, face aux types d'enseignement vécus lors de leur vie étudiante, les professeurs adoptent au fil du temps diverses postures. Avant, en étant étudiants, ils étaient dans une posture soit de critiques, soit d'appréciations. Ces différentes réactions étaient donc influencées par la manière d'enseigner de leurs professeurs, l'appartenance disciplinaire, le contexte pédagogique, les types et la conception d'apprentissage des étudiants. Pourtant, actuellement, se mettant dans la position de professeurs à cette époque et regardant les faits d'autrefois avec les yeux d'aujourd'hui, ils sont tous dans une posture de compréhension, qui leur permet de faire une explicitation distanciée des faits passés. À partir de ces postures, les professeurs interviewés nous ont fait part de leurs réflexions sur le changement de leurs pratiques pédagogiques. Pour n'importe quelle réaction soit critique, soit d'acceptation, les professeurs décident de réfléchir pour changer leurs façons d'enseigner pour que leurs étudiants ne vivent pas les mêmes expériences qu'ils ont vécues dans le passé.

En outre, cette partie présente des expériences vécues par les professeurs interviewés quand ils étaient étudiants, dans n'importe quel contexte d'enseignement, soit en petit groupe ou en grand groupe. Quels sont donc les autres aspects qui influencent la réflexion et la décision des professeurs de s'engager dans un changement de leurs pratiques pédagogiques dans le contexte de grand groupe?

4.2. Motifs qui amènent les professeurs à changer leurs pratiques pédagogiques non magistrales

Cette partie qui s'intéresse à la question : « Quels motifs les professeurs d'université invoquent-ils pour expliquer les changements introduits dans leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement à de grands groupes? » se scinde en trois sections. Une analyse des motifs

internes est présentée dans la première section. La deuxième porte sur les motifs externes qui influencent la mise en place des façons d’enseigner des professeurs interrogés. En dernière section, nous faisons une synthèse des résultats analysés.

4.2.1. Motifs internes qui influencent le changement vers des pratiques non magistrales chez les professeurs universitaires

L’extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis d’articuler notre analyse autour de deux sous-rubriques et de six thèmes en lien avec les motifs du changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs interviewés. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé de thèmes par colonne dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les motifs internes

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
Motifs internes	Motivation personnelle	Plaisir d’enseigner
		Retombées personnelles
		Pas de changement pour avantages professionnels ou de carrière
	Conception d’enseignement du professeur	Centré sur l’étudiant
		Faire faire l’étudiant
		Enseignement de qualité

En lien avec le motif inhérent à la motivation personnelle, presque tous les professeurs interrogés affirment que cette motivation les encourage et les pousse vers le choix ainsi que le maintien du cheminement pédagogique à long terme. Mais qu’est-ce qui sous-tend et nourrit cette motivation au changement?

Premièrement, la motivation personnelle des professeurs vient de leur plaisir d’enseigner. Parmi 21 professeurs interrogés, 11 soulignent que cette motivation découle du plaisir lié à l’exercice de leur profession de professeur. Aimer enseigner et enseigner avec passion donnent du sens et

nourrit la volonté d’agir des professeurs. Le tableau suivant montre le sentiment de satisfaction et de plaisir d’enseigner des professeurs.

Tableau 9. – Des extraits du verbatim liés au thème Satisfaction-Plaisir

Plaisir d’enseigner	Cas
J’ai le désir de maintenir l’intérêt et l’enthousiasme des étudiants.	Cas 1
C’est pour moi un immense plaisir de travailler avec vous [étudiants].	Cas 2
Je suis quelqu’un qui aime enseigner .	
Pour moi, l’enseignement c’est vraiment une passion .	
Je veux juste continuer à m’amuser dans ce que je fais.	Cas 6
J’ai le goût de faire une activité avec les Lego.	Cas 11
Pour moi, venir enseigner ce n’est pas une corvée. J’ adore ça.	Cas 13
C’est une passion .	
J’ aime bien ça, ça me tient vivant.	Cas 14
Quand j’ai commencé à enseigner différentes façons de faire ou à changer ma façon de faire, j’ai commencé à avoir du plaisir .	
On a souvent beaucoup de plaisir .	Cas 17
Enseigner, c’est vraiment du bonheur .	Cas 20
Me développer dans mon travail puis d’avoir une satisfaction	Cas 3
Je suis toujours content de me lever le matin et de me dire : « Ah aujourd’hui j’ai un cours avec mes étudiants ».	Cas 2

Les mots en gras ci-dessus montrent que le plaisir au travail est une source importante pour les professeurs dans leur volonté de changement. Plus concrètement, les professeurs représentent leur passion avec des verbes « aimer, s’amuser, adorer », des noms « désir, plaisir, passion, satisfaction, goût, bonheur » ou des adjectifs « content ».

En outre, deux professeurs interrogés soulignent que la mise en place d’une nouvelle manière d’enseigner leur donnent un sentiment de bien réaliser leur tâche. L’un d’entre eux partage :

« c'est un sentiment d'accomplissement de voir que je suis capable de faire ça puis de devenir une référence » (cas 4).

Deuxièmement, trois professeurs soulignent que leur motivation personnelle vient de retombées personnelles. L'un d'entre eux partage son expérience en avouant qu'au début, il a implanté le format d'enseignement à distance à cause « d'une retombée personnelle » (cas 4), car il habite loin de l'université. Les soirs où il est en classe virtuelle, il n'a pas à se déplacer. Dans le même sens, l'autre professeur qui organise des cours hybrides aborde la flexibilité en transformant son cours magistral en hybride : « l'aspect flexibilité dans le sens où c'est un cours de soir, tu ne veux pas nécessairement être pris dans le trafic, tu peux être déjà encore à ton bureau, il y a possibilité d'enregistrer aussi pour revisionner après » (cas 11).

Grâce à des formules d'enseignement actives, en lien avec un désir personnel, quatre répondants souhaitent avoir de bonnes rétroactions de la part de leurs étudiants par rapport à leurs formules d'enseignement. L'un d'entre eux témoigne en ce sens : « je souhaite avoir à la fin une rétroaction que le cours est intéressant » (cas 20).

En outre, cinq professeurs précisent qu'ils ont changé leur manière d'enseigner pour avoir davantage confiance en eux. Ce changement est important pour eux, car plus ils font de changement progressivement, plus ils ont confiance en eux devant leurs étudiants et aussi devant leurs collègues. Un répondant parmi eux déclare : « j'implante de l'innovation, je gagne en confiance, je gagne en expérience, je suis à l'écoute des échos, donc tranquillement ça prend beaucoup plus d'ampleur, donc je continue à me documenter, à me former, m'informer là-dessus » (cas 11).

Enfin, la motivation personnelle ne vient pas du fait de pouvoir en tirer des avantages professionnels ou de carrière. Toujours en relation avec la motivation personnelle, trois professeurs expérimentés soulignent que s'ils changent leurs façons d'enseigner, ce n'est pas pour les responsables, mais pour eux-mêmes. Un professeur interrogé déclare : « je ne le change pas pour que les responsables me voient positivement. Je le fais pour moi-même » (cas 4). Dans ce sens, le motif de modification des pratiques pédagogiques d'un professeur interviewé ne vient pas du fait de pouvoir accéder à des niveaux supérieurs ou de recevoir des récompenses. Il

partage : « je suis en fin de carrière. Je ne fais pas ça pour accéder à des niveaux supérieurs, je ne cherche pas à avoir des prix d'enseignement » (cas 6). S'alignant avec le motif inhérent à la carrière, l'autre professeur déclare : « je ne suis pas dans un contexte d'évolution de carrière, je suis dans un contexte de partage de connaissances, de partage d'expériences » (cas 20).

Outre la motivation personnelle du professeur, quels sont les autres motifs internes qui interviennent dans le changement des pratiques pédagogiques?

Relativement au motif inhérent à la conception d'enseignement du professeur, lors de l'analyse des entrevues, dans l'ensemble, plusieurs professeurs interrogés témoignent que leur démarche d'enseignement est centrée sur les étudiants. Plus précisément, parmi 21 participants, trois d'entre eux explicitent directement : « j'utilise un apprentissage centré sur l'étudiant » (cas 8, cas 14). Implicitement, neuf partagent qu'ils n'ont pas le profil des professeurs magistraux qui donnent un exposé pendant trois heures sans interagir avec les étudiants. L'un d'entre eux affirme : « je suis quelqu'un qui veut absolument engager mes étudiants, les motiver, les passionner et puis faire en sorte qu'ils participent [...] (cas 19). Dans le même sens, en observant des collègues, deux professeurs soulignent leur désaccord face à la façon d'enseigner de certains de leurs collègues : « j'ai des collègues qui enseignent la même matière de la même façon depuis 20 ans, de quoi mourir d'ennui » (cas 3), « j'ai des collègues qu'eux, le moins qu'on te pose des questions, le mieux c'est, mais moi, non » (cas 6).

Pour certains professeurs interrogés, le fait d'appliquer en pratique favorise le transfert de connaissances chez les étudiants et ils tendent vers cette approche pour cette raison. Pratiquement, en plaçant les étudiants au centre du processus d'enseignement-apprentissage, quatre professeurs organisent des activités en classe qui facilitent l'interaction et le partage avec eux. Ils mettent l'accent sur le fait de permettre aux étudiants d'être en activité et de les « faire faire ». À ce propos, un professeur souligne : « tu me dis, je ne comprends pas ou je comprends un peu. Tu me fais faire et je comprends mieux » pour conclure que « dans cette pédagogie de grand groupe, l'approche qui amène les étudiants à faire, à interagir, à construire ensemble, me semble mieux que l'approche magistrale » (cas 2).

Onze professeurs mentionnent explicitement leur point de vue sur l'enseignement de qualité. Deux d'entre eux constatent qu'un enseignement de qualité est celui qui met l'accent sur l'approche d'enseignement. Ils témoignent : « l'approche qui inspire, qui accompagne, qui guide, qui soutient joue un rôle important dans l'enseignement » (cas 7). Un autre répondant se pose comme question: « comment il est capable d'éveiller la curiosité, comment il est capable d'organiser ses activités d'enseignement pour qu'elles soient optimales pour les étudiants » (cas 19). Quatre parmi eux insistent sur le fait que la clé de l'enseignement de qualité est la variété des pratiques pédagogiques, car on connaît « une grande variabilité dans nos étudiants » (cas 17). Plus précisément, ils partagent : « la clé, c'est la variété des méthodes » (cas 8), « c'est que j'essaie le plus possible de varier les stratégies d'enseignement » (cas 10), « en variant les façons de faire, on rejoint différentes personnes, donc j'ai l'impression que je vais rejoindre un plus grand échantillon [...] » (cas 3). Un autre professeur explique qu'il n'applique pas la seule méthode magistrale parce que la capacité de maîtriser des connaissances est différente d'un étudiant à l'autre. Durant les cours, d'un côté, il y a des étudiants qui ont de la difficulté à suivre puis qui prennent des notes « comme des fous ». Après un certain temps, ils n'écoutent plus parce que la prise de note leur prend plus de temps; d'autre part, il y a ceux qui, dès que le professeur a commencé à parler, sont en avance puis ils n'écoutent plus parce qu'ils ont tout saisi (cas 5). Étant donné la variabilité des étudiants, selon quatre professeurs, il serait important donc de tenir compte de l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Comme le souligne un professeur : « le souci d'inclusion va devoir être partie prenante de l'innovation » (cas 11).

Compte tenu de ce qui précède, nous constatons que les motifs internes qui influencent l'intention du changement des pratiques pédagogiques en enseignement supérieur, notamment dans le contexte de grand groupe sont associés principalement à (1) la motivation personnelle des professeurs et à (2) leur conception de l'enseignement centrée sur l'étudiant. En effet, plus ils ont la passion d'enseigner, plus ils trouvent des moyens de s'orienter vers une nouvelle exploration des méthodes différentes et de s'engager activement dans le développement professionnel de leur carrière. Ainsi, avec la motivation, ils se questionnent sur les stratégies d'enseignement en posant certaines questions : quelle(s) méthode(s) est-ce que j'utilise pour ce groupe d'étudiants? Si j'étais à leur place, serais-je ennuyeux ou motivé? Quels sont les défis à

pallier? etc. En outre, les professeurs préoccupés de se centrer sur l'étudiant essaient de s'ouvrir au changement dans le but de susciter la participation, la curiosité et la réussite de leurs étudiants. À part des motifs internes, quels sont les autres motifs qui influencent le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs universitaires? Nous les analysons dans la section suivante.

4.2.1. Motifs externes qui influencent le changement vers des pratiques non magistrales chez les professeurs universitaires

L'analyse des propos des professeurs interrogés lors des entrevues individuelles nous a permis de diviser notre corpus en 7 thèmes et 30 sous-thèmes en lien avec les motifs externes qui les amènent à mettre en place leurs pratiques pédagogiques différentes. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé des thèmes par colonne dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les motifs externes

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
Motifs externes	Conditions du travail	Profil des étudiants
		La formation continue en cours de carrière
	Objectifs/compétences visé(e)s du cours	Approche par objectifs
		Approche par compétences
	Programme de formation	Matière en évolution
	Marché du travail	Marché du travail
		Compétences transversales
	Développement des TIC	Facteur intéressant

En ce qui concerne le profil des étudiants, onze professeurs interrogés indiquent l'hétérogénéité des étudiants. Précisément, un professeur indique : « on a aussi des profils d'étudiants qui sont de plus en plus hétérogènes. Avant, on avait des classes qui étaient très homogènes... » (cas 10). Pour les cours de tronc communs, un répondant partage son expérience : « ce qui est intéressant

dans ce grand groupe pour ce cours, c'est que ça dessert une quinzaine de programmes d'études » (cas 11). Un autre professeur témoigne que de nombreux étudiants dans sa classe travaillent à temps plein et retournent aux études le soir. Il précise :

[...] ma clientèle à la FEP [Faculté de l'éducation permanente], ce sont tous des gens qui sont dans le milieu du travail... la grande majorité à temps plein, ce qui fait qu'ils travaillent pendant la journée et ils suivent des cours pendant la soirée. Je vous disais que les cours sont de 19h à 22h ou la fin de semaine et ça fait une dynamique différente (cas 4).

Quatre professeurs montrent que les étudiants actuels sont ceux de la nouvelle génération. Un répondant partage : « compte tenu de la nouvelle génération qu'on a, alors il faut les inviter à faire des efforts avec des moyens appropriés pour étudier. [...]. C'est pour ça que je suis toujours connecté sur l'actualité » (cas 13). Dans le même sens, un autre professeur interrogé donne son avis : « c'est une nouvelle génération d'étudiants qui ont des besoins qui sont tout à fait différents. [...], donc il faut s'adapter, [...] » (cas 16).

Un professeur interviewé exprime une autre caractéristique des étudiants qui sont de première génération : « j'ai des gens qui arrivent tout juste du cégep, c'est la première fois à l'université puis tu sais quand c'est la première année à l'université, tu magasines ou tu es dans l'incertitude, [...] de première génération » (cas 11).

Deux professeurs interrogés constatent que les étudiants actuels, avec l'existence de plusieurs distractions, durant les séances, font de multitâches. L'un d'entre eux témoigne : « les étudiants sont sur l'ordinateur, donc soit ils prennent des notes, soit ils sont sur Facebook, mais ils sont habitués à faire de multitâches » (cas 1).

Douze professeurs confirment que l'attention des étudiants actuels est partagée en raison des réseaux sociaux et des outils technologiques. Un professeur évoque que « l'attention des étudiants est partagée parce qu'ils ont tous leur portable, leur cellulaire » (cas 6). C'est pourquoi, selon lui, en cours magistraux, si le professeur ne les intéresse pas, ils sont ailleurs après un court discours. Pour montrer l'existence des cellulaires en classe, un des participants indique: « il y a 10 ans, ces téléphones cellulaires n'étaient pas dans les mains des étudiants comme aujourd'hui, [...], le monde au complet au bout du doigt [...]" (cas 18). Dans la classe, les professeurs essaient de trouver des moyens actifs pour concurrencer les ordinateurs, les tablettes, l'iPad, les

distractions et les cellulaires devant eux. Comme l'indique un participant : « je le fais vraiment pour engager l'auditoire, pour essayer de briser cette fâcheuse tendance à avoir des étudiants qui sont là avec le contenu tout mâché dans l'ordinateur puis qui viennent juste pour venir et qui ont leur Messenger et leurs textos ouverts » (cas 18). Dans le même sens, un autre professeur partage qu'il ne peut pas utiliser juste du magistral dans son enseignement car « quand on est professeur, à l'avant on compétitionne avec Facebook, YouTube, donc il faut qu'on soit plus intéressant que ce qu'ils vont trouver sur Facebook, [...] » (cas 10). Selon lui, au fil du temps, avec ces applications, « on a l'impression que la durée d'attention est un petit peu réduite, donc il faut avoir des stimuli constamment ».

En lien avec l'utilisation des ordinateurs ou des cellulaires durant les séances de cours, trois professeurs montrent leur souci sur le magasinage en ligne des étudiants. Un intervieweur témoigne que ce n'est pas tous les étudiants, mais certains « font des achats en ligne » pendant les cours (cas 15).

En ce qui concerne l'évolution des attentes, cinq professeurs affirment que les étudiants sont de plus en plus exigeants par rapport à la qualité d'enseignement du professeur. Cela rend ce dernier plus actif pour s'adapter aux besoins des étudiants. L'un d'entre eux témoigne : « je pense que les attentes des étudiants évoluent beaucoup et ça nous pousse aussi à essayer autre chose » (cas 10). Trois autres interviewés déclarent en ce sens : « on est dans un monde où les étudiants maintenant ont besoin que ça bouge » (cas 14), « les étudiants évoluent, leurs attentes ne sont pas les mêmes. Ils ont besoin de quelque chose d'interactif » (cas 1) ou « elle est exigeante, la nouvelle génération » (cas 13).

Chaque étudiant a sa façon d'apprendre et son rythme d'apprentissage. Dans cette réflexion, trois professeurs insistent sur l'importance de la variété des pratiques pédagogiques et des ressources. Comme l'indique un professeur : « ce n'est pas vrai qu'ils sont tous à la même vitesse » (cas 5).

Concernant la formation continue en cours de carrière, parmi les 21 répondants, 18 affirment qu'ils ont suivi des formations de perfectionnement offertes par l'université; trois précisent qu'ils n'ont pas encore suivi des formations continues à ce jour. Parmi les 18 professeurs qui ont suivi

des formations continues, cinq déclarent qu'ils suivent « des formations à chaque année » (cas 3), tandis que les autres le font de temps en temps. Selon ces professeurs, le perfectionnement du volet enseignement est très important, surtout quand ils sont en début de carrière. Deux participants disent à ce propos : « c'est sûr que maintenant j'ai accumulé l'expérience, je peux en parler, mais quand j'étais jeune professeur ça m'a aidé énormément parce que je n'avais pas cette expérience » (cas 1). En outre, les participants déclarent que suivre les formations est reconnu « dans le parcours de dossier du professeur » (cas 1).

La passion dans l'enseignement permet aux professeurs de développer leur carrière en faisant des recherches, des lectures par eux-mêmes. Selon trois professeurs interrogés qui ne suivent pas de formations continues, ils se forment eux-mêmes par auto-formation en témoignant : « moi, je continue à me former moi-même » (cas 11).

Concernant la question sur l'influence de ces formations sur le choix des pratiques pédagogiques des professeurs. Sur ce sujet, parmi 18 participants, 17 affirment : « oui, tout à fait » ou « oui, un peu »; un seul déclare « non, rarement, presque jamais, ces activités ont eu des impacts concrets sur mon enseignement après » (cas 9). Ce dernier partage deux expériences vécues : une formation sur l'évaluation et l'autre sur la technologie. Pour la première formation, il a fait un doctorat et était nourri de plusieurs années d'études sur ce sujet. Il précise : « je suis allé un peu là pour rien parce que mes autres collègues étaient ailleurs que moi, on n'était pas à la même place, donc ça n'a pas donné tellement de choses » (cas 9). Ensuite, par motivation personnelle, il a suivi une autre formation sur l'intégration des technologies dans l'enseignement, mais encore une fois, il ne pouvait pas appliquer ce qu'il avait appris, à la fin de la formation. Il souligne :

Ils vont tellement vite qu'ils m'ont perdu à chaque fois. C'est comme si je suivais la première heure, puis après, ils sont allés trop vite parce qu'il y en a dans le cours qui étaient trop avancés. Donc, ils suivaient ces autres personnes et moi, ils me perdaient, donc je ne pouvais pas réinvestir après (cas 9).

Par ailleurs, la majorité des répondants indiquent que ces formations les ont encouragés, d'une manière ou d'une autre, à changer leurs formules d'enseignement. Avec des affirmations comme « assez inspirant » (cas 10), « très enrichissant » (cas 11), « c'est stimulant », « permettre de garder le cerveau actif » (cas 12), « une aide sporadique, mais à plusieurs moments », « me

pousser plus loin ce que je connais » (cas 4). Trois professeurs, après avoir suivi des formations, mentionnent : « ok, il faut vraiment que je change les choses » (cas 4), « apporter des exemples concrets, ça me permet de me mettre à jour » (cas 20), « nous permettre de voir autre chose et d'apprendre » (cas 16). Donc, pour ces professeurs, les formations continues les ont poussés à réfléchir et à poser des actions dans leur processus d'enseignement. De plus, quatre professeurs témoignent (cas 6, 10, 11, 20) que leur participation à ce type de formation leur a permis de se nourrir pour améliorer leur enseignement. Aux dires de l'un de deux :

[...] donc ce qui nous donne la chance de nous poser un regard plus critique, [...] on voit l'autre parler d'une chose peut-être qu'on nous avait dit et qu'on n'allait jamais faire et qu'en regardant l'autre on dit : « Ah, pourtant il a réussi », donc peut-être que je commence à penser différemment ou qu'on commence à penser à des choses qu'on n'a jamais fait que la personne est en train de faire et qui nous donne des idées (cas 6).

Un autre professeur parle de son expérience au début de sa carrière. Après son doctorat, il s'est posé cette question : « est-ce que je suis capable d'enseigner? Est-ce que j'ai assez de requis et d'acquis? » (cas 11). Ressentant un manque sur le plan des techniques d'animation, il a suivi un cours de pédagogie et ce cours « m'a vraiment sorti de ma zone de confort » et à la fin du cours, « je sors d'un cours où il y avait un peu d'actif là-dedans ». Au terme du cours, ce professeur s'est également questionné : « est-ce que j'essaie d'appliquer ces inspirations? ». Enfin, grâce à sa motivation personnelle, il a pris un peu d'expérience et a « commencé tranquillement à faire une petite activité, puis de fil en aiguille a progressé » (cas 11).

Deux professeurs interrogés remarquent qu'au fil des années d'expériences, ils suivent moins de formations. Le nombre des formations diminue au fil des années d'expériences. Plus concrètement, un répondant rappelle qu'au début de sa carrière professionnelle, il est allé « à des formations peut-être les six, sept premières années de [sa] carrière », maintenant, après des années d'enseignement, il regarde encore ce que le centre de pédagogie propose, mais ajoute :

Je ne peux pas dire que je vois des choses qui m'interpellent puis peut-être aussi parce que je trouve que ça va bien dans mon enseignement, je sens moins le besoin de ça et aussi parce que je trouve à me ressourcer et me renouveler autrement. Comme je fais beaucoup de recherches sur le terrain dans les écoles, mes travaux de recherche alimentent énormément mes cours et inversement, donc c'est plus ça qui fait que je me développe puis d'autres lectures que je fais. Ça a plus de sens maintenant qu'aller suivre ces formations qui sont un peu plus générales je dirais, moins contextualisées (cas 9).

Relativement à ce que les professeurs interrogés veulent que les étudiants apprennent dans leurs cours, il en résulte que 15 professeurs sur 21 suivent l’approche par objectifs (AO) dans leur enseignement et six professeurs, l’approche par compétences (APC).

Par rapport à l’approche par objectifs, l’analyse du discours des participants² permet de résumer le niveau taxonomique des objectifs visés dans leurs cours en nous référant à la taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001) dans le tableau suivant :

Tableau 11. – Niveau de complexité selon la taxonomie Bloom

Niveaux de complexité	Nombre des professeurs interrogés	% du nombre des professeurs interrogés
(1) Se rappeler	0	0
(2) Comprendre	7	46.7
(3) Appliquer	12	80
(4) Analyser	9	60
(5) Évaluer	11	73.3
(6) Créer	3	20

Ce tableau permet de constater que, parmi les 15 professeurs qui suivent l’AO, zéro voudrait que leurs étudiants atteignent le niveau « se rappeler », sept le niveau « comprendre », 12 le niveau « appliquer », neuf le niveau « analyser », onze le niveau « évaluer » et trois le niveau « créer ». Précisément, la plupart des professeurs définissent les objectifs de leurs cours aux niveaux 2, 3, 4 et 5 de la taxonomie de Bloom, notamment les niveaux « analyser », « appliquer » et « évaluer ».

Prenant conscience que la méthode magistrale équivaut à « je mémorise et je crache », « aucune transférabilité » (cas 4), cinq professeurs interrogés affirment explicitement qu’ils ne visent pas le niveau « se rappeler » dans leurs cours. Parmi eux, un professeur partage : « je ne veux pas

² Par rapport à la question « Qu’est-ce que vous voulez que les étudiants apprennent dans vos cours? » lors de l’entrevue, les participants ont évoqué les objectifs visés dans le cours en utilisant des verbes d’action, ce qui nous a permis de les classer selon la taxonomie de Bloom (1956) en six niveaux en tenant compte de leur niveau de complexité.

amener les étudiants au premier niveau, qui est l'apprentissage qu'on répète » (cas 4). Dans le même sens, un autre répondant signale que : « l'important ce n'est pas nécessairement qu'ils mémorisent par cœur tout ce que je leur enseigne ou qu'ils soient capables de me recracher de l'information de A à Z sans erreur » (cas 19). Selon lui, l'important est que les étudiants passent à d'autres niveaux au fil des cours. Au terme du cours, ils peuvent « réfléchir profondément sur une question de façon critique » (cas 19).

Pour les niveaux « comprendre », « appliquer », « analyser » et « évaluer », dix professeurs sont très satisfaits, une fois la formation terminée, qu'avec la maîtrise des connaissances, les étudiants disposent des compétences pour appliquer sur le terrain ce qu'ils ont appris, comme le souligne un professeur :

Moi, ce qui me fait le plus plaisir, c'est qu'un étudiant me dise : ce que j'ai appris la semaine passée, je l'ai tout de suite mis en place puis ça a marché. [...]. Je veux avoir la certitude que quand la personne part de mon cours, si elle l'a réussi, c'est que j'ai la certitude qu'elle va être capable de prendre sa matière puis de l'appliquer ou de changer (cas 4).

En se référant à la taxonomie de Bloom, un professeur, après avoir défini les objectifs de son cours, se demande : « ils rentrent où dans cette taxonomie? » (cas 11), pour apporter des ajustements adéquats. Dans la réalité, selon lui, quand il présente son enseignement à ses collègues, ces derniers lui disent toujours : « ah! ça a l'air cool, vas-y », mais sans dire : « c'est là tu as arrimé à quelque chose de logique dans son design? » (cas 11). Il conclut qu'il n'y en avait pas beaucoup qui se posaient cette question. Selon lui, l'important est de réfléchir sur la cohérence de l'alignement pédagogique.

En outre, parmi ces professeurs qui appliquent l'AO, deux répondants en gestion de projet et en gestion d'évaluation politique en santé voudraient changer leur approche d'enseignement actuelle vers l'APC. L'un d'entre eux affirme : « j'aime vraiment faire évoluer l'approche par compétence » (cas 20). L'autre souhaite changer son approche d'enseignement pour rendre les étudiants plus motivés. Il précise : « dans mon domaine, si je pouvais métamorphoser ça sous la forme de compétences, peut-être que ce serait même plus motivant [...]. Pourtant, je vais avoir besoin d'aide » (cas 11).

Quant à l'APC, six participants, dont deux professeurs de langues, deux professeurs en évaluation, un professeur en santé publique et un professeur en sciences de l'éducation l'utilisent dans leurs cours. Quelles sont donc les raisons qui ont conduit ces répondants à adopter cette approche?.

Premièrement, il peut s'agir d'une démarche de toute la faculté. L'un entre eux explique : « avec l'aide du centre de pédagogie universitaire, à l'École de santé publique, on s'est lancé dans une démarche de l'APC » (cas 15). Deuxièmement, en lien avec sa démarche personnelle d'enseignement, un autre professeur déclare : « le premier motif est que la méthode magistrale n'est pas cohérente avec ma démarche d'enseignement : l'approche par compétence » (cas 2). Il souhaite que ses étudiants « développent des compétences, pas de théorie » (cas 2). Dans le même sens, un autre professeur désire « faire évoluer l'approche par compétence » (cas 20) dans son cours. Troisièmement, en relation avec le contenu du cours, un participant estime que « parce que le cours s'appelle « collaboration », je veux qu'ils [les étudiants] collaborent concrètement » (cas 8).

En outre, l'analyse du propos des répondants nous permet de constater qu'à côté des compétences disciplinaires, sauf pour les deux professeurs de langue, tous les autres cherchent à développer des compétences transversales chez leurs étudiants. Avec l'idée que l'enseignement dans une APC est d'« amener les étudiants à développer un savoir-agir par la mobilisation intégrée d'un ensemble de ressources » (cas 2), trois professeurs veulent que leurs étudiants vivent une véritable expérience de formation à l'esprit critique et réflexif : « développer un esprit critique par rapport aux situations, aux problèmes, aux solutions proposées » (cas 15). Pour eux, il est important d'amener les étudiants à faire une démarche réflexive et de pouvoir être capable de porter un jugement sur la situation. En outre, la capacité de travailler en groupe est aussi une autre compétence importante. À ce propos, un professeur souhaite « développer davantage les capacités de travailler en équipe » (cas 15) dans son cours. Dans le même sens, un autre répondant précise qu'il veut « qu'ils apprennent à communiquer, à synchroniser puis à coordonner pendant le travail d'équipe » (cas 8).

En ce qui concerne le programme de formation, parmi les 21 participants, deux professeurs en pharmacologie soulignent qu'un des motifs qui les amènent à changer leurs pratiques

d'enseignement est « une matière qui est tout le temps en évolution » (cas 1, cas 5). Précisément, un professeur rappelle que :

Chaque année, il y a des nouveaux médicaments, chaque année, il y a des médicaments qui sont retirés du marché, puis aussi, chaque année, toute une évolution dans la façon de penser thérapeutique, donc il peut y avoir de nouvelles tendances, de nouvelles recommandations. Donc, c'est une matière que, même si on est à jour dans notre cours, les étudiants vont utiliser cette matière-là deux ans plus tard en clinique, trois ans plus tard quand ils vont arriver en pratique, mais c'est le jour et la nuit entre le moment où ils ont eu le cours et deux ans, trois ans plus tard il peut y avoir eu des changements majeurs, donc quand on enseigne une matière qui est tout le temps en évolution, que ce qui était vrai cette année pourrait ne plus être vrai dans deux ans (cas 5).

C'est la raison pour laquelle, en tant que professeur, il ne transmet pas des concepts, des notions et des réponses toutes faites car « le marché du travail, ce ne sont pas des questionnaires avec des réponses toutes faites » (cas 1). Le but est de mettre l'accent sur les méthodes de travail et sur l'esprit critique afin que les étudiants, par eux-mêmes, puissent aller chercher l'information et se garder à jour. Dans le même sens, un autre professeur met en place dans son enseignement des cas réels, car « c'est un baccalauréat en développement du médicament », « un baccalauréat qui est proche de l'industrie, on a la chance de pouvoir puiser dans un écosystème où il y a des gens qui peuvent venir et donner une touche de réel à la classe » (cas 1).

Ainsi, le programme de formation en évolution demande aux professeurs de modifier leurs formules d'enseignement pour s'adapter aux besoins de la société. Comme le souligne un professeur son but dans l'enseignement est « [d']amener les étudiants à utiliser l'information de la manière dont il va être appelé à le faire sur le marché du travail » (cas 1).

Sept parmi les 21 participants ont abordé le thème du marché du travail. Un des motifs qui influencent leur changement de méthode est « les défis du marché du travail aujourd'hui » (cas 10). L'un d'entre eux confie :

Ceux à qui on enseigne aujourd'hui, on a aucune idée de ce qu'ils vont faire comme travail demain. Ils vont probablement faire un travail qui n'existe pas à l'heure actuelle, donc il ne faut pas les former pour une pratique professionnelle. Il faut les outiller pour être capable de répondre à plusieurs défis qui vont évoluer et qu'on ne connaît même pas à l'heure actuelle. Avec le développement de l'intelligence artificielle, quelles seront les professions de demain? On ne le sait pas (cas 10).

En lien avec la carrière de futurs diplômés, un professeur souligne : « des savoir-faire qu'ils vont pouvoir utiliser dans d'autres cours, mais aussi dans leur future carrière » (cas 12). Dans ce sens, un autre répondant en éducation déclare que la capacité d'intégrer des connaissances et des compétences acquises dans la société après la formation des étudiants joue un rôle important dans leurs choix des méthodes d'enseignement. Il témoigne : « le fait aussi que, maintenant, mon objet de recherche c'est leur situation d'intégration dans les écoles » (cas 9). Le monde du travail n'est plus comme avant, c'est pour cela que ce professeur change sa façon d'enseigner pour s'adapter aux nouveaux besoins de la société.

En outre, en lien avec les compétences transversales, un professeur souligne qu'après l'université, sur le marché du travail, un des défis des diplômés est le fait d'apprendre à travailler de manière consensuelle. Dans son enseignement, il propose donc des activités en groupe pour que les étudiants « travaillent en consensus tout en se respectant » (cas 13). Dans le vrai monde, pour arriver à un consensus, on a besoin de discussions, de réflexions, de documentation pour expliquer le lien entre les faits et résoudre des divergences, des conflits. Un autre participant souligne que dans le monde du travail : « on ne choisit pas toujours les gens avec qui on va travailler », « ils ne sont pas toujours à la hauteur de ce qu'on souhaitait » (cas 4). Tenant compte de l'importance de la compétence de communication, pour les activités en groupe, ce professeur affirme que c'est lui qui forme les équipes de manière aléatoire dans le but d'avoir une variété des types de personnes. Un autre professeur constate que dans sa carrière de gestionnaire, la résolution de problème est une habileté sociale très utile. En fait, dans la réalité du monde du travail, on doit souvent répondre à cette demande du client : « je suis face à tel problème » (cas 13). C'est la raison pour laquelle, en fonction des études de cas, il invite les étudiants à développer cette compétence « parce qu'ils n'y pensent pas » (cas 13). De plus, une autre habileté importante à développer chez les étudiants est la capacité de chercher l'information. Ainsi, un professeur en sciences biomédicales explique que près de 99% de ses étudiants étaient anxieux à propos de « savoir ce qu'ils vont faire plus tard » (cas 14). Dans son domaine, il est conscient qu'« il faut se faire notre chemin nous-même », il est donc nécessaire de montrer aux étudiants « comment aller chercher l'information ». En prévision de leur avenir professionnel, apprendre à

se débrouiller aide donc les étudiants à réussir à affronter tous les obstacles qu'ils rencontreront un jour ou l'autre.

Au sujet du développement des TIC, lors des entrevues, tous les participants affirment que les TIC jouent un rôle très important dans l'enseignement à l'ère numérique. Pourtant, seulement un répondant aborde explicitement l'importance des TIC dans son choix de changement vers des méthodes actives, en affirmant que « mettre les TIC, c'est un facteur intéressant », « la théorie ou toutes les avancées pédagogiques sont incroyables ce qui se propose aujourd'hui » (cas 11). Il constate que, de plus en plus, les technologies sont désormais intégrées en salle de classe. Donc, de son point de vue, il serait préférable de les utiliser pour soutenir les apprentissages des étudiants.

4.2.3. Synthèse des résultats

La section ci-dessus nous permet de présenter les motifs qui influencent le choix des pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université dans le contexte de grand groupe. La figure 10 suivante nous permet de voir clairement ces motifs.

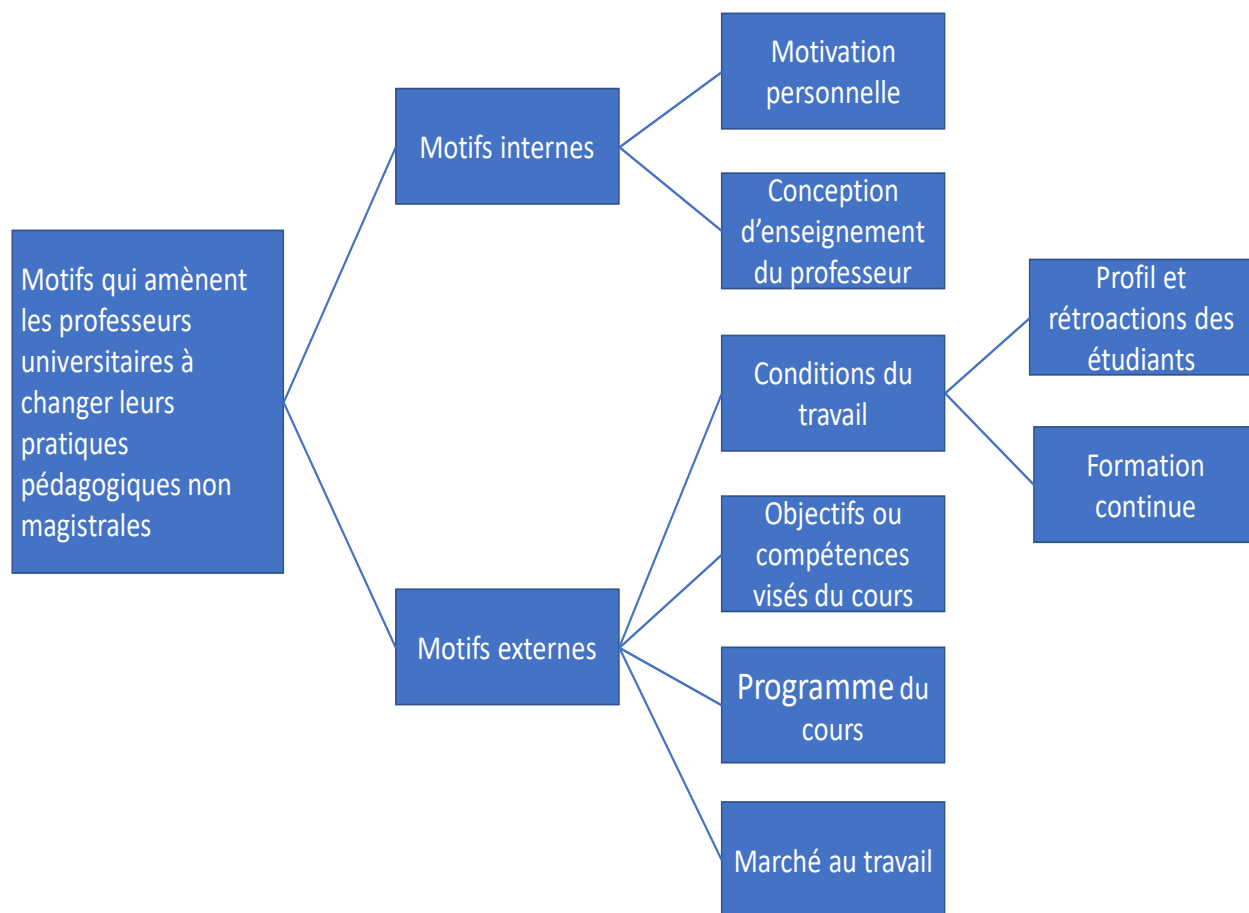


Figure 10. – Motifs qui influencent le choix des pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université dans le contexte de grand groupe

Généralement, face à une activité, plus on a de plaisir, plus on prend des initiatives dans l'accomplissement de ses tâches. L'enseignement n'est pas en marge de cette règle. En effet, la passion d'enseigner motive les professeurs pour trouver des ressources afin d'avoir des inspirations pédagogiques et s'ouvrir au changement. Directement en rapport avec le plaisir d'enseigner, la motivation personnelle des professeurs vient également de retombées personnelles et ne vient pas du fait de pouvoir en tirer des avantages professionnels ou de carrière. Pour conclure, cette motivation qui sous-tend les changements des pratiques pédagogiques chez les professeurs d'université a pour but de (1) réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques habituelles, (2) s'adapter aux exigences des étudiants, (3) essayer de varier les méthodes d'enseignement au profit des étudiants et enfin (4) développer leur engagement dans l'enseignement. En outre, les professeurs ayant la conception centrée sur l'étudiant essaient de

s'ouvrir au changement dans le but de susciter la participation, la curiosité et la réussite de leurs étudiants. La motivation personnelle et la conception de l'enseignement du professeur sont les motifs internes qui les amènent à modifier leurs pratiques pédagogiques.

À côté des motifs internes, plusieurs motifs externes influencent le choix des méthodes d'enseignement des professeurs, soit le profil des étudiants, la formation continue en cours de carrière, les objectifs ou compétences visés du cours, le programme de formation et le marché du travail. Précisons d'entrée de jeu que le profil des étudiants est le seul motif évoqué par tous les participants interrogés. En effet, plus le profil des étudiants est varié, plus les styles d'apprentissage sont diversifiés. Il serait donc important de tenir compte de l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Sur ce sujet, l'analyse des propos des professeurs nous a permis de constater que :

Premièrement, le discours des participants en lien avec les caractéristiques des étudiants actuels a permis de décrire leur profil actuel comme suit : (1) les étudiants sont globalement hétérogènes : ils ont des parcours différents, ils proviennent de différents pays, ils n'ont pas les mêmes préalables, ni les mêmes expériences et aptitudes; de nombreux étudiants travaillent et retournent aux études, tandis que d'autres ont des troubles d'apprentissage, des problèmes de surdité ou doivent réduire leurs déplacements à cause d'infirmité ou d'autres causes, (2) ils sont plus dynamiques et actifs, (3) ils sont d'une nouvelle génération, porteurs d'une nouvelle culture et de nouvelles valeurs, (4) ils sont de plus en plus exigeants et ils ont besoin de plus de structure, d'accompagnement et d'interaction, (5) ils sont immergés dans une société de nouvelles technologies et (6) plus le profil des étudiants est varié, plus les styles d'apprentissage doivent être diversifiés.

Deuxièmement, en lien avec la formation continue en cours de carrière, l'analyse du discours des répondants permet, d'une part, de noter les avantages relatifs au rôle de la mise à jour des connaissances en enseignement : (1) permettre de garder le cerveau actif; (2)  tre stimulant; (3) avoir des inspirations pédagogiques; (4) leur donner la chance de porter un regard critique sur leur façon d'enseigner pour s'améliorer; (5)  tablir des réseaux pour la discussion et le partage. D'autre part, nous constatons que plus le professeur est novice, plus il suit des ateliers car (1) il

manque d'expérience en enseignement, (2) c'est reconnu dans le parcours du dossier du professeur. À l'inverse, comme nous le notions précédemment, plus les professeurs ont des années d'expérience, moins ils ont suivi de formations continues dans les dernières années. En outre, il faut souligner qu'en sus des formations offertes par l'université, tous les professeurs rencontrés mettent à jour leurs connaissances en pédagogie au travers des colloques, des conférences et des lectures.

Troisièmement, toute pratique pédagogique à l'université s'inscrit dans le cadre plus global de programmes de formation, eux-mêmes nourris par des approches par objectifs ou par compétence. Indépendamment de l'approche à adopter, les professeurs espèrent qu'à la fin du cours, les étudiants pourront mettre en œuvre dans leurs milieux de travail les connaissances qu'ils ont acquises, tout en étant capables de s'auto-évaluer pour en tirer des enseignements et s'améliorer ensuite. En outre, faire développer les compétences transversales, dont l'esprit critique et réflexif, la capacité de travailler en groupe chez les étudiants est aussi un des motifs qui influence le choix des méthodes d'enseignement des professeurs interviewés.

Quatrièmement, pour les matières ou disciplines universitaires dont les contenus évoluent rapidement d'un point de vue professionnel, les professeurs insistent sur le développement des compétences que demande le marché du travail, aux étudiants. Le marché du travail ne consiste pas en des questionnaires avec des réponses toutes faites. Ce sont des problèmes et la personne qui pose les bonnes questions va être la plus utile au groupe.

Cinquièmement, de nos jours, les transformations du monde du travail confrontent bien souvent les professeurs à des défis. Comment enseigner pour que l'étudiant s'adapte aux exigences du marché du travail après l'université? Quelles compétences transversales faut-il maîtriser? Ceci signifie qu'actuellement, il est important de guider les étudiants pour qu'ils puissent choisir eux-mêmes les bons outils et les bonnes façons de résoudre des problèmes rencontrés sur le terrain professionnel, en particulier face à un grand groupe dont nous ne savons pas qui va travailler, dans quelles entreprises.

Sixièmement, à travers le corpus des données des participants, nous constatons que, pour 20 sur 21 participants, le développement des TIC n'est pas un motif primordial qui amène les professeurs à changer leurs pratiques pédagogiques.

4.3. Expérimentation des changements dans les pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université

La troisième partie interprète les données en rapport avec la question : « Comment les professeurs ont-ils expérimenté les changements dans leurs pratiques pédagogiques? ». Elle se découpe en trois parties. Nous faisons d'abord l'analyse des résultats sur la mise à l'essai du changement pédagogique. Ensuite, nous abordons les ajustements en fonction des rétroactions des étudiants et de la discussion avec les collègues lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales. Pour terminer, nous effectuons une synthèse des résultats.

L'extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis de définir un relevé de thèmes par colonnes autour de deux sous-rubriques et de cinq thèmes principaux en lien avec l'expérimentation des professeurs dans la pratique du changement. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé de thèmes dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec l'expérimentation des professeurs dans la pratique du changement

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
Expérimentation des professeurs dans la pratique du changement	Mise à l'essai	Test avec les étudiants
	Ajustements	Discussion avec les collègues
		Rétroactions des étudiants
		Résultats d'examen
		Auto-évaluation

4.3.1. Mise à l'essai du changement pédagogique

Parmi les professeurs interrogés, six d'entre eux testent des inspirations pédagogiques à la suite d'un film ou d'une conférence. Un répondant partage : « je regarde un film, je vois quelque chose que je trouve intéressant à tester dans ma classe. Je vais tester ça » (cas 2) ou encore après les colloques, comme un autre répondant l'évoque : « je suis allé à une conférence, à un congrès de pédagogie médicale et il y avait des gens qui parlaient de "flipped classroom", le terme anglais, donc j'ai dit : "Tiens, je vais essayer ça" (cas 6).

Dans le même sens, trois professeurs interviewés ont essayé de mettre en œuvre une activité qu'ils trouvaient intéressante. Après avoir suivi des formations continues, un professeur s'est également questionné : « est-ce que j'essaie d'appliquer ces inspirations? » pour ensuite « commencer tranquillement à faire une petite activité puis de fil en aiguille à progresser » (cas 11).

Selon eux, ces essais n'ont pas pour but de les décourager, mais à l'inverse, de les aider à améliorer leurs façons d'enseigner. Parfois, des mises à essai ne fonctionnent pas comme ils le veulent. En fait, dans ces conditions, un répondant présente son expérience : « je me suis rendu compte moi-même que j'ai vraiment bâti des stratégies, on les a testées, ça n'a pas fonctionné comme je l'ai voulu au départ, mais on s'est ajusté continuellement. Ça a été mutuellement apprécié » (cas 2). Dans cette intention, devant une nouvelle stratégie à appliquer, un professeur s'assure lui-même : « écoutez, si ça fonctionne, on continue, si ça ne fonctionne pas, on changera. Ce n'est pas grave » (cas 14). Dans le même sens, un autre répondant s'aperçoit : « c'est beaucoup essai-erreur puis on se débrouille » (cas 17).

Ce qui est important pour les professeurs est la pratique. Deux professeurs interrogés déclarent explicitement cet aspect. L'un d'entre eux partage : « quand on veut être bon dans un sport, il faut le pratiquer, c'est la même chose dans l'enseignement. Si on veut être bon, pour moi ou pour les étudiants, il faut pratiquer » (cas 13).

Cette section nous permet de noter que personne ne commence par bien enseigner. Le développement professionnel est un enrichissement durant la vie professorale. En fait, après avoir eu des inspirations pédagogiques via un film, une conférence, un colloque ou une formation continue, le professeur les teste avec ses étudiants pour améliorer son enseignement au fur et à mesure.

4.3.2. Ajustements

La discussion avec les collègues joue un rôle nécessaire selon les répondants. Pourtant, sur les 21 professeurs interrogés, seulement deux ont reçu le soutien de leurs collègues via des échanges. Comme l'indiquent les deux répondants : « on a une belle communauté, on s'échange différents trucs et façons de faire » (cas 16), « je peux faire l'appel de l'aide de ma coordonnatrice, on discute souvent ensemble » (cas 21). Les autres répondants avouent qu'ils ne discutent pas de leurs soucis, ni de leurs changements pédagogiques avec leurs collègues. Ils déclarent : « c'est tout seul » (cas 2, 5, 16), « je les ai développés moi-même toute seule » (cas 3). Par manque de temps, trois professeurs avouent que chaque professeur travaille dans son coin. L'un d'entre eux partage : « en fait, on ne fait pas ça parce qu'on est tellement chargé de choses, chacun de son côté : enseignement, recherche, service à la collectivité, en plus, administration de toutes sortes de choses » (cas 7). Majoritairement des intervenants soulignent davantage le fait que pour eux, la discussion avec les collègues est nécessaire, mais qu'il n'y a pas vraiment de communication entre eux.

Tous les professeurs interviewés confirment le rôle très important des rétroactions des étudiants dans les choix des pratiques d'enseignement ainsi que dans leur amélioration. Plus précisément, 16 professeurs affirment que les rétroactions des étudiants les aident dans l'amélioration de leurs cours. L'un d'entre eux souligne que « la rétroaction est utile à cet égard pour améliorer mon enseignement » (cas 1). Toujours dans ce sens, un autre professeur estime « [qu']un des points forts, c'est qu'à chaque cours, le cours se modifie pour répondre aux besoins des étudiants » (cas 4). Quatre répondants affirment que la lecture des commentaires des étudiants leur donne de nouvelles idées par rapport aux formules pédagogiques mises en œuvre. Un professeur constate : « parfois, il y en a qui ont des bonnes idées ... Parfois, ils vont avoir des suggestions » (cas 3). Les

commentaires de la mi-session des étudiants permettent également à trois répondants de modifier des activités mises en place, comme l'explique l'un d'eux : « je prends le temps [...] pour savoir si on peut modifier certaines choses » (cas 19).

En outre, l'ajustement du cours en fonction des commentaires des étudiants est aussi mentionné par quatre professeurs. Ils partagent : « je prends toujours en compte cette rétroaction, donc je m'ajuste en continu, d'un cours à l'autre » (cas 9), « on tient compte de l'évaluation [...] puis on ajuste » (cas 15), « j'ai changé en cours de route cette année », « je m'ajuste, je m'ajuste le plus possible » (cas 14), « une adaptation aux groupes » (cas 21), « à chaque fois, j'essaie de prendre les commentaires puis de m'ajuster puis de peaufiner mes approches pédagogiques » (cas 12). Pour les professeurs, les rétroactions des étudiants sont une façon pertinente de les aider à s'ajuster.

Parmi ces participants, cinq d'entre eux témoignent de divers moments de rétroactions avec leurs étudiants. L'un précise que « l'influence va se faire sur leurs réactions, soit après l'exercice ou quand je lis les évaluations d'enseignement. Ou mes observations, mais ça, c'est moi, alors d'eux, ce sont leurs commentaires à chaud ou par écrit quand ils se sont lâchés pour dire à quel point c'était enfantin » (cas 11). L'autre indique en ce sens : « bien entendu leur rétroaction directe, les commentaires, les questions qu'ils posent tout de suite. Je fais aussi de l'observation sur place, [...], des évaluations à la fin de l'année, [...]. C'est sûr que c'est tout de suite après l'exercice, donc ça permet de voir un peu s'ils ont l'impression d'avoir appris un peu plus » (cas 12).

En outre, selon trois autres participants, il serait important, en tant que professeur, de faire des observations directes sur place en fonction des gestes corporels des étudiants. Ils se fient « aux réactions des étudiants, ils ont des points d'interrogation dans le visage, ils ressemblent à des chevreuils » (cas 12) ou encore sentent « qu'il y avait une fatigue » (cas 7). Dans ce sens, un autre répondant souligne :

[...] regarder s'il y en a qui dorment. On le voit ceux qui sont attentifs et ceux qui ne sont pas attentifs. Ils sont sur Facebook ou autre chose. On peut présumer. Si j'en ai un, j'en ai deux, c'est leur problème, mais si la moitié de la classe dort ou elle n'écoute pas, ben c'est parce que c'est moi qui ne suis pas bon (cas 4).

Parmi les moments de rétroactions, y en a-t-il un qui semble plus pertinent? Trois professeurs soulignent que, pour les nouveaux cours, pour les nouveaux professeurs, pour une nouvelle activité, il est recommandé de susciter des rétroactions à chaud, soit à la fin du cours, soit à la fin d'une activité, soit à la fin des trois ou quatre premières séances ou au plus tard à la mi-session. Un professeur partage son vécu en expliquant qu'à certains moments où plusieurs approches différentes mises en place ne fonctionnaient pas très bien dans la classe et que les opinions fournies par des étudiants arrivaient trop tard, ne permettant pas de changer et de s'ajuster à temps. Il déclare : « je pose aux étudiants des questions au fur et à mesure quand les ateliers ont lieu. Je leur demande directement après. Il y a les évaluations à la fin de l'année, donc qui est plus globale, qui n'est pas en lien avec un exercice » (cas 12).

De plus, selon trois professeurs, un élément de poids pour consulter les commentaires, les suggestions des étudiants est l'écoute des étudiants. L'un d'entre eux insiste sur l'importance d'« être à l'écoute et de changer les choses en fonction de ce que les gens veulent dire » (cas 7).

En dehors des rétroactions fournies par les étudiants, le professeur peut modifier son enseignement en fonction des résultats d'examens. Deux professeurs partagent l'opinion qu'ils changent leur façon d'enseigner en fonction des résultats d'examen des étudiants. À travers les réponses des étudiants, le professeur sait quelle partie est bien maîtrisée ou non. Comme l'indique un répondant : « je vois un peu comment ils réfléchissent puis c'est ça qui va me dire que cette partie-là passe moins bien, cette partie-là passe bien. Si je vois que quelque chose est mal compris, je vais changer la forme » (cas 3).

L'auto-évaluation permet aussi au professeur de réfléchir sur les éléments à modifier. Trois professeurs abordent cette idée, par exemple un répondant déclare :

Chaque année, j'ai fini le cours, j'ai fait moi-même le bilan de ce que j'ai développé comme stratégie qui a fonctionné. Quelles sont les limites de ces stratégies-là? Et qu'est-ce que l'on pourrait faire l'année prochaine, par exemple, si je devais donner le cours? Donc, moi-même je m'inscris dans une perspective de développement professionnel continue, mais je le dis aussi à mes étudiants, c'est-à-dire que pour garder l'amour de ce métier-là, il faudrait vraiment qu'il vous habite dans votre quotidien, c'est-à-dire que, quand vous faites des choses, vous vous dites : « Comment je peux l'améliorer la prochaine fois? » (cas 2).

4.3.3. Synthèse des résultats

Après avoir eu des inspirations pédagogiques lors de conférences, de films ou de formations continues, les professeurs interviewés choisissent des pratiques pédagogiques actives et les testent en classe dans le but de s'adapter aux besoins des étudiants et de s'améliorer.

L'amélioration est très importante dans le processus d'enseignement. Bref, on le voit, à travers ces diverses formes et périodes de rétroactions, les professeurs établissent un rapport réflexif à leur propre enseignement : ils l'évaluent, l'ajustent et au besoin le changent pour l'adapter aux étudiants. Le but visé des rétroactions, en particulier, des commentaires à chaud est que les professeurs aient suffisamment de temps pour ajuster en continu le contenu, en fonction des attentes et des suggestions des étudiants.

Dans la réalité, les professeurs ne peuvent pas tenir compte de tous les changements proposés par leurs étudiants, mais ils s'efforcent de prendre en compte leurs opinions, par exemple lors d'une discussion sur ce sujet en plénière. L'important pour les professeurs est d'avoir l'esprit ouvert au changement en fonction des rétroactions de leurs étudiants. L'expérimentation des professeurs dans la pratique du changement vers des pratiques pédagogiques non magistrales est résumée dans la figure 11 suivante :

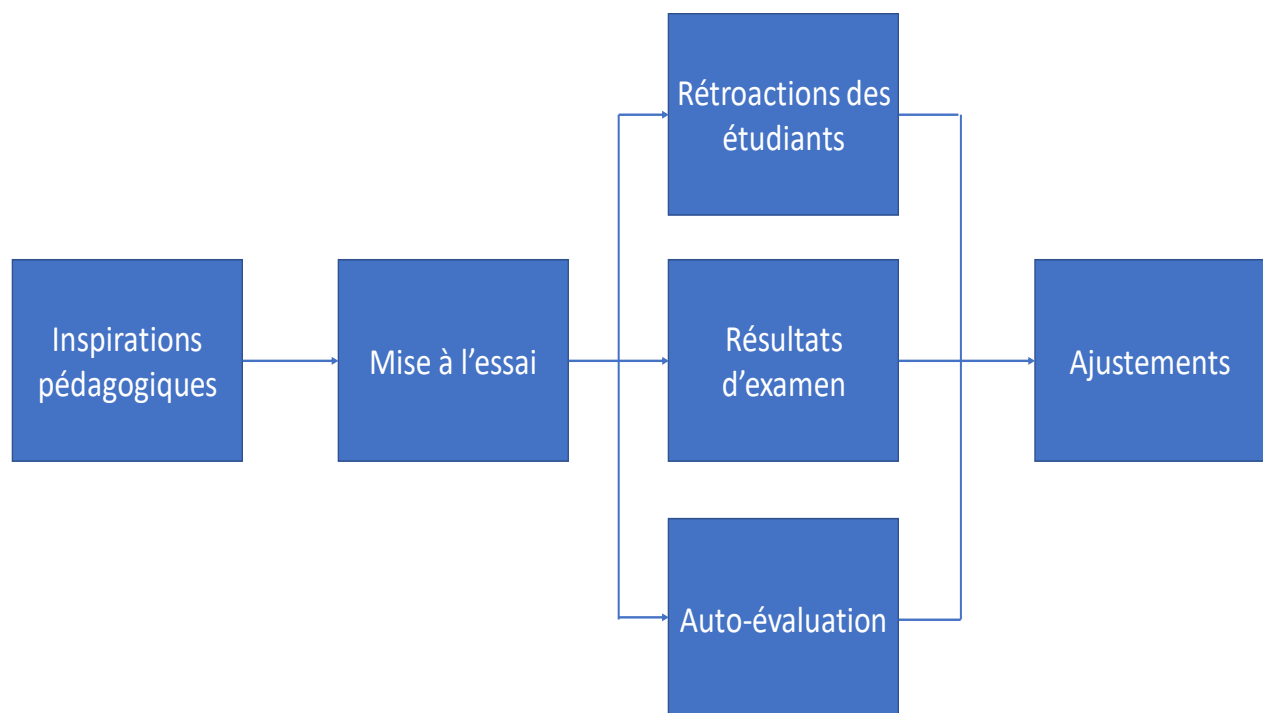


Figure 11. – Expérimentation des professeurs d’université dans la pratique du changement vers des pratiques pédagogiques non magistrales

4.4. Mise en place du changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs universitaires

La quatrième partie interprète les données qui répondent à la question : « Quelle est la mise en place du changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs d’université »? Elle est fractionnée en trois sections. La première apporte une analyse sur les pratiques pédagogiques actuelles mises en œuvre par les professeurs interrogés. La deuxième dévoile les difficultés rencontrées lors de l’application sur le terrain. Nous terminons cette partie par une synthèse des résultats.

4.4.1. Pratiques pédagogiques non magistrales mises en œuvre par les professeurs universitaires

En lien avec le partage des expériences inhérentes à des pratiques pédagogiques non magistrales mises en place dans le contexte de grand groupe, l’analyse du matériau de données nous a permis de définir le relevé de thèmes en deux sous-rubriques et 14 thèmes principaux. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé des thèmes dans le tableau 13 ci-dessous.

Tableau 13. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d’université

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
Pratiques pédagogiques non magistrales mises en		Magistral interactif
		Étude de cas
		Apprentissage collaboratif
		Petite école
		Télévotants
		Auxiliaires d’enseignement
		Audio-visuelle

place par des professeurs d'université	En présentiel	Classe inversée
		Carte conceptuelle
		Invités
		Ateliers
		« Lego Serious Play »
		Capsules vidéo
		Approche par problèmes
	Formule hybride	Cours hybrides

Magistral interactif

Dans le but de rendre les séances actives, sept professeurs interrogés utilisent le magistral interactif dans leur enseignement. Deux professeurs insistent sur le fait que cette formule rend les étudiants participatifs lors de la séance. Un répondant déclare : « c'est une forme qui est magistrale, mais où on va essayer d'aller quand même chercher une certaine forme d'interaction, [...] et tout ça pour susciter le plus de participation » (cas 10). Un professeur interviewé met quant à lui l'accent sur la réflexion des étudiants dans l'apprentissage : « après une partie magistrale, j'anime un quiz pour permettre aux étudiants de réfléchir » (cas 13). Deux professeurs insistent sur l'importance de mettre les étudiants en action même dans le contexte de grand groupe. Un professeur interrogé mentionne que « tout ce qui peut les mettre en action, c'est important » (cas 10). Le partage de ces professeurs interrogés nous montre que même en grand groupe, celui qui enseigne peut mettre les étudiants en interaction à travers les petits quiz ou les questions de réflexion.

Un répondant présente qu'il utilise différentes formes de questions. Après un exposé d'environ 30 minutes, il lance une période interactive en posant des quiz sous forme de questions à choix multiples, de questions vrai ou faux, de questions de développement liées à la matière et à l'actualité. Son but est de vérifier la compréhension des étudiants. Il partage : « je fais un petit quiz pour finalement vérifier qu'ils ont bien fait et qu'ils ont bien compris » (cas 16).

En outre, un professeur partage que l'affichage des résultats lui permet de repenser ses façons d'enseigner : « quand je vois que la réponse n'est vraiment pas bonne, je prends le temps d'arrêter, de revoir, donc c'est un bon indicateur pour moi, donc ça, c'est très utile pour les grands groupes » (cas 10).

Comment les professeurs interrogés mettent-ils en place cette formule en grand groupe?

Premièrement, cette formule est organisée en groupes sous forme d'un jeu. Prenons l'exemple d'un professeur de gestion de projet qui, à la fin de son exposé, divise la classe en six groupes et pose des questions à choix multiples. Le groupe qui a une mauvaise réponse perd un membre. Selon lui, « [...] l'atmosphère dans la classe était très enjouée. Les gens riaient, les gens étaient excités, c'était une atmosphère de jeu télévisé. C'était drôle » (cas 1).

Deuxièmement, une autre variante a été appliquée par un professeur en sciences de l'éducation. Avec des questions ouvertes, le groupe qui pose une question pertinente et originale gagne des bonbons. Il constate une atmosphère agréable lors de cette activité : « les étudiants rient et on met un peu d'animation, [...] ça marche très fort » (cas 13). En outre, pour distribuer des bonbons, ce professeur invite un étudiant à devenir son co-animateur dans le but de créer une « bonne ambiance d'apprentissage dans un cours magistral » (cas 13).

Troisièmement, par petits groupes, un autre professeur demande aux étudiants de rédiger une présentation de cinq minutes avec ou sans diapositives sur un sujet abordé pendant le cours. Les groupes « ont eu des idées intéressantes », « des idées auxquelles je ne m'attendais pas, mais j'ai trouvé ça intéressant » (cas 14).

Quatrièmement, une autre façon de mettre en œuvre pour appliquer le magistral interactif est qu'après une heure de discours qui présente des contenus fondamentaux, le professeur lance un débat avec des questions de réflexion en lien avec les contenus de la première partie pendant une heure. À la fin du cours, chaque étudiant écrit une page de réflexion à la question que le professeur pose à la deuxième partie après avoir entendu les opinions, la discussion, le débat de tout le monde. Il partage : « ma conception, la chose c'est que, en deux heures, ils ont eu les contenus magistraux et on a débattu et puis on a entendu le point de leurs collègues et de moi-même. Et là, ils peuvent se recentrer pour écrire leur propre réflexion » (cas 19).

Cinquièmement, une autre manière est utilisée par un répondant qui consiste à répondre à des quiz mis sur Moodle à l'issue du cours où l'étudiant peut tester ses connaissances et écrire sur un forum de discussion où les étudiants et le professeur peuvent réagir. Le professeur indique : « j'ai vu dans cette méthode une certaine flexibilité qui était offerte à l'étudiant et à la suite de ces essais j'ai eu de très belles rétroactions positives sur la chose » (cas 16).

Étude de cas

Onze professeurs interviewés mettent en place les études de cas dans leur enseignement. Quelles sont les variantes à appliquer?

Premièrement, les professeurs proposent aux étudiants des cas sous forme de texte ou des vidéos et une liste de questions. L'un d'entre eux partage qu'au lieu de fournir des cas réels, mais écrits, il les propose sous forme de vidéo. Il explique : « si on filme une situation, mais qu'elle n'existe pas en texte, il faut qu'il [l'étudiant] comprenne comme s'il observait une situation réelle et donc qu'il comprenne à partir de cette situation : ok, comment je vais modéliser ce processus? » (cas 10). Les étudiants, par groupe, les lisent, les analysent et posent des questions pendant 1 h 30. Chaque groupe désigne une personne qui prend les notes, une qui dirige la discussion et une autre qui présente en plénière. Durant ce temps, le professeur fait un tour pour répondre aux questions posées. Un autre professeur partage que « les étudiants doivent toutes les faire parce qu'ils ne savent pas quel groupe va être amené à parler en avant lors de la séance plénière après le retour en classe » (cas 1). Le professeur anime ensuite la discussion en plénière pour une durée de 30 minutes sans donner la réponse exacte. Le but visé est d'amener les étudiants « tranquillement vers la réflexion » (cas 1). Deux semaines plus tard, en classe, le professeur distribue aux étudiants un quiz de 10 questions qui n'est pas difficile et qui se fait en 4 à 5 minutes. Selon ce professeur, « cette activité les amène à revisiter leurs notes après un certain temps et cristallise les thèmes dont ils ont discuté » (cas 1).

Deuxièmement, au début de la session, le professeur donne à chaque groupe un cas réel qui peut se faire sur une demie session ou sur toute la session. Chaque équipe « doit les lire, les analyser, faire un rapport critique, donc il a une grille d'analyse qu'il peut appliquer » (cas 1). Le professeur les rencontre une ou deux fois durant la session pour les guider. À la fin de la session, il y a une

journée pour la présentation où chaque groupe présente son travail. Après chaque présentation, le professeur laisse aux étudiants environ quatre minutes pour qu'ils lui envoient au moins une question par courriel. Il donne cinq points de bonus pour les questions pertinentes afin de les encourager.

Troisièmement, après une partie de cours magistrale, le professeur distribue à chaque groupe un cas réel. Ils ont environ 30 minutes pour l'analyser avec la matière qu'ils ont vue précédemment. Ils présentent ensuite les solutions devant la classe. Ce professeur partage que « c'est comme s'ils doivent enseigner aux autres » (cas 12) ;

Quatrièmement, ce même professeur a mis en place une autre variante de l'étude de cas appelée « live teaching case » (cas 12). Avec cette formule, un professionnel est venu en classe, a décrit sa situation où il avait une décision à prendre. Les étudiants, de leur part, réfléchissaient et présentaient leur point de vue. Par la suite, la personne donnait la réponse et ils continuaient comme ça.

Cinquièmement, le professeur fait des capsules vidéo animées d'une durée de 10 minutes et les étudiants doivent apporter des écouteurs. Par équipe de 10 personnes, chaque étudiant dispose d'une vidéo différente. Un répondant décrit :

[...] rapidement, les étudiants acquièrent des connaissances sur un sujet, sur une drogue en particulier puis ensuite ils vont devoir, en groupe, résoudre des situations ou des cas ou comparer les différentes molécules, mais en transmettant ce qu'ils viennent d'apprendre comme connaissances, [...]. En deux heures, ils sont capables de résoudre des cas sur l'ensemble des drogues de rue puis ils vont avoir réussi à enseigner une connaissance à quelqu'un aussi, donc ce n'est pas juste de recevoir, c'est de l'enseigner ensuite (cas 1).

Cette méthode ci-dessus permet aux étudiants d'apporter leur contribution dans l'apprentissage. Il s'agit ici de l'importance de l'apprentissage par les pairs dans le contexte de l'enseignement en grand groupe.

Sixièmement, deux professeurs interrogés en médecine mettent en œuvre les vignettes cliniques dans leurs cours. L'un d'entre eux partage : « je présente des vignettes cliniques qui sont des courtes présentations de cas cliniques » (cas 18). Puis, ils posent des questions sous forme de choix multiples qui suscitent la réflexion chez les étudiants. Le but visé est d'« amener les

étudiants à manipuler les concepts et à les utiliser dans des cas cliniques comme sur nos terrains » (cas 6).

L'étude de cas est utilisée par plusieurs professeurs. Elle permet aux étudiants, selon eux, d'(1) observer et résoudre des situations réelles qu'ils rencontreront dans la vie, dans leur future carrière, à travers les cas présentés par écrit ou par des professionnels, (2) de développer la compétence de réflexion, de présentation du travail en plénière et de travail en groupe chez les étudiants.

Apprentissage collaboratif

Deux professeurs interrogés appliquent l'apprentissage collaboratif comme méthode d'enseignement. Précisément, un répondant utilise « la simulation » dans son cours dans le but d'apprendre aux étudiants « à communiquer, à synchroniser puis à coordonner pendant le travail d'équipe » (cas 8). En outre, il explique clairement la mise en œuvre de cette formule : « en équipe, ils [les étudiants] doivent simuler comme s'ils étaient dans la vraie vie en contexte authentique » (cas 8). Précisément, dans son cours, les étudiants simulent une rencontre de plan d'intervention pendant trois heures, où une équipe faisait la famille et une autre jouait le rôle des professionnels en éducation.

Ce même professeur applique la méthode d'interview dans le cadre de son cours. Il indique : « je dirais aux étudiants que c'est d'aller sur le terrain, puis d'aller interviewer aussi sur le terrain en contexte authentique et de revenir puis de réfléchir aux données qu'ils avaient recueillies » (cas 8). Ensuite, par groupe, les étudiants présentent les données d'entrevues en classe.

Un autre professeur interrogé utilise la méthode « jigsaw » dans son cours d'évaluation en suivant la démarche d'évaluation comprenant cinq étapes, soit la planification, la collecte, l'interprétation, le jugement et la communication. Pour les étudiants placés en petits groupes, cette méthode se divise en trois phases : (1) travail individuel, (2) groupes d'experts, (3) mise en commun. Il y a des équipes de « planification », l'équipe de planification jaune, de planification rose et de planification bleue. Il y a ensuite les équipes « collecte » et les équipes « interprétation » associées aux mêmes couleurs. Pour la première phase, dans chaque groupe, chacune des personnes s'approprie le contenu. L'équipe qui est responsable de la planification lit

des documents et trouve les principales idées qui décrivent la planification. Ce sont les groupes de base. Dans la deuxième phase, on fait des groupes associés dits groupes d'experts. Un étudiant de planification rose se met avec un étudiant de planification jaune et un étudiant de planification bleue et ils font une nouvelle équipe. Ils confrontent leurs réponses parce qu'ils ont travaillé sur les mêmes documents. Pour la troisième phase, dans chaque groupe d'experts, chacun transmet les informations qu'il a sur son étape aux autres, pour que chacun puisse avoir l'information des cinq étapes. À la fin, en plénière, on fait une dernière validation (cas 17). Pour faciliter la compréhension des lecteurs, nous dessinons la figure 12 de la méthode « jigsaw ».

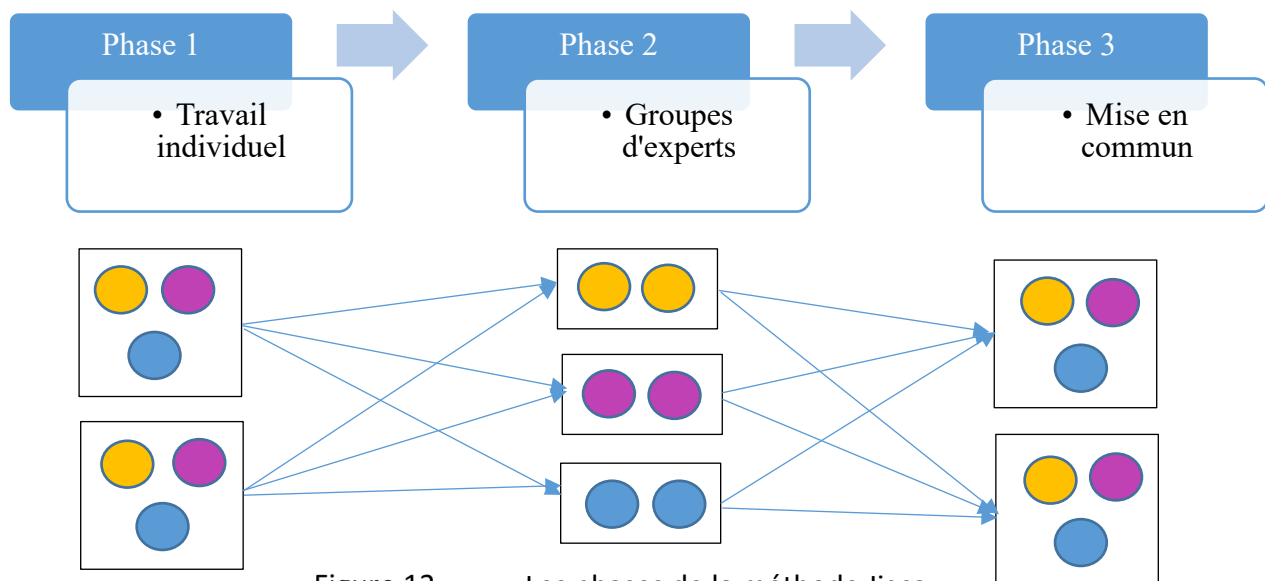


Figure 12. – Les phases de la méthode Jigsaw

Selon lui, cette méthode permet (1) aux étudiants de travailler en collaboration avec les autres parce qu'ils ne peuvent pas, seuls avoir l'information, (2) de les faire travailler avec des gens qu'ils ne connaissent pas et avec qui ils n'ont pas l'habitude de travailler, (3) d'augmenter la responsabilité de chacun dans un groupe.

Petite école

Deux professeurs interrogés demandent aux étudiants de faire des devoirs à la maison. L'un d'entre eux appelle cette formule « la petite école » (cas 1). Selon lui, c'est la bonne vieille technique : le professeur enseigne quelque chose, l'étudiant fait un devoir à la maison et on va revenir sur le devoir. Il partage son opinion : « le devoir à l'université devrait être utilisé parce

que rapidement l'étudiant peut mettre en application ce qu'on a vu dans la journée et le lendemain, on est capable de progresser » (cas 1). Par exemple, il donne aux étudiants un devoir à faire individuellement sur une maladie qu'ils n'ont jamais vue et pour laquelle il n'enseignera pas la théorie. Il exige que le devoir soit remis, pourtant, « je ne corrige pas les copies individuelles parce que je n'aurais pas le temps, mais je vais passer à travers les solutions en grand groupe » (cas 1).

Dans le même sens, le deuxième répondant, professeur de langue, applique cette formule pour favoriser la progression à l'oral, qui n'est pas possible en grand groupe. Il partage qu'en classe, « [...] les leaders naturels qui prennent beaucoup de place, qui parlent plus fort, qui parlent mieux et qui, spontanément, prennent la place et je ne peux pas imposer que chacun parle parce qu'il y a des personnes timides » (cas 7). Pour pallier ce problème, il donne aux étudiants des devoirs oraux à la maison pour les faire travailler individuellement ou en groupe. Par exemple : écouter, répéter, enregistrer un texte et l'envoyer au professeur, faire des entrevues réciproques et puis chacun doit aider l'autre à améliorer sa partie.

Télévotants

Sept professeurs interrogés utilisent les télévotants dans leur enseignement. Les télévotants physiques avec l'aide des manettes ou des logiciels de quiz interactif (socratives, kahoot, Turning point) sont des outils à mettre en place. En lien avec le but d'utilisation de ces outils, selon eux, cette façon « brise le rythme » (cas 1), « fait une belle interaction » (cas 4), « permet aux gens de s'essayer, de ne pas avoir peur de se tromper puis de se comparer au reste du groupe » (cas 18), « c'est une façon de garder l'attention des étudiants parce qu'ils sont souvent sur un clavier alors un clavier de téléphone, un clavier d'ordinateur, un clavier de iPad, [...]. Ça donne l'occasion d'avoir un échange, de confronter leur point de vue, de clarifier » (cas 15). En outre, selon le partage d'un répondant, à l'heure actuelle, les télévotants physiques sont au « threshold [seuil] où l'objet physique devient un peu obsolète. « La plupart des étudiants veulent utiliser leur téléphone cellulaire, avoir une application qui leur permet de se loger à travers l'année » (cas 18). Pour stimuler les étudiants à répondre à des questions à choix multiples posées par le professeur,

l'important est de dire aux étudiants : « ok, on va bientôt parler de ça, est-ce que je le sais? Est-ce que je ne le sais pas? Ce n'est pas grave, mais je réponds du mieux que je peux » (cas 6).

Auxiliaires d'enseignement

Deux répondants demandent l'aide des auxiliaires d'enseignement lors de leurs cours. L'un d'entre eux divise son grand groupe en équipes de 10 à 12 qu'il met dans des salles séparées. Ce sont des petites salles de travaux d'équipe. Il insiste sur leur rôle important en précisant :

Je ne pourrais pas le faire sans eux. C'est impossible parce qu'on doit circuler dans chacune des salles, répondre aux questions puis il faut que le prof stimule aussi la discussion des étudiants parce que parfois ça tourne en rond puis des fois il faut les relancer ou les recadrer, donc ça nous permet d'avoir chacun à peu près cinq équipes, mais si je n'ai pas d'auxiliaire, le cours ne tient pas (cas 1).

Dans le même sens, un autre professeur interrogé précise : « quand les groupes sont trop grands. C'est difficile pour moi d'aller répondre à toutes les questions. Souvent, j'ai une auxiliaire d'enseignement qui peut venir avec moi répondre aux questions » (cas 4). Ainsi, les auxiliaires peuvent soutenir les professeurs dans l'encadrement des étudiants, notamment de ceux qui ont des difficultés, dans la correction des travaux et dans l'animation de la séance.

Audio-visuelle

Un professeur utilise souvent des documents audio-visuels dans son cours de langue, en particulier des chansons. Il déclare : « je commence toujours le cours avec une chanson » (cas 21). Dès le début du cours, il présente devant la classe le titre de la chanson, le chanteur et les éléments culturels liés à cette musique.

Classe inversée

Quatre professeurs interrogés utilisent la classe inversée dans leur enseignement. Quelles sont les formules à mises en place?

Premièrement, avant que l'on aborde un sujet, le professeur donne aux étudiants « une série de cas cliniques à préparer en avance » (cas 6) à la maison. En classe, en plénière, dans un premier temps, on ouvre un débat avec un début de réponse ou des questionnements des étudiants, ensuite, le professeur pose des questions à choix multiples, les étudiants donnent leur choix de

réponses avec les justifications avec l'aide des ressources dont ils disposent ou font des suggestions. Le professeur partage : « les étudiants pouvaient toujours dire "J'ai une autre suggestion" [...] ou aussi dire "Je ne sais pas" et moi je les encourageais tout le temps à participer. Si tu ne le sais pas, je veux le savoir que tu ne le sais pas? » (cas 6).

Deuxièmement, en prenant conscience « si la matière prenait trop de place » (cas 6), le professeur prend la matière et la met en ligne. Concrètement, le professeur crée des vidéos qui sont avec des narrations pour expliquer certains concepts qui sont intégrés dans la matière en ligne avec des questions préparatoires. L'étudiant doit visionner ces vidéos pour y répondre. Parfois, le professeur propose des évaluations « testez vos connaissances avant de passer au prochain » (cas 6) sur la plateforme du cours. Le professeur retourne aussi en classe pour valider que tout le monde a bien compris le cours avec l'aide des télévotants. À la fin de chaque module, les étudiants complètent un sondage post-module dans lequel le professeur leur demande de lui indiquer les principales questions qu'ils ont par rapport au contenu, donc « qu'est-ce que vous n'avez pas compris? Qu'est-ce que vous voudriez que je clarifie? » Avec cette formule, ce professeur avoue :

Je trouve ça beaucoup plus l'fun parce que c'est plus flexible puis ça répond spécifiquement à leurs besoins plutôt que de répondre aux miens. C'est vraiment très différent d'enseigner pour les besoins de tes étudiants que d'enseigner pour que toi tu arrives à la fin de la session puis tu as tout donné (cas 6).

Que fait-on s'il y a trop des questions? Le professeur met les réponses dans le forum en ligne où « toutes les réponses sont dans le forum, alors tout le monde le voit » (cas 6). Pour les questions qui reviennent plusieurs fois, le professeur y répond en classe. Ce qui est important, selon lui, est de « valider ». Il ajoute : « si je vois que les étudiants ont eu beaucoup de difficultés à répondre aux questions, ben là ça me dit déjà qu'il faut que je réexplique certains aspects » (cas 6).

Troisièmement, les étudiants lisent des documents et regardent des vidéos à la maison pour se préparer à la prochaine rencontre en équipe. Se demandant si les étudiants avaient fait les tâches préalables, le professeur a constaté qu'il était en mesure de le savoir : « je pouvais savoir s'ils l'avaient fait parce que quand ils arrivaient en équipe et qu'ils n'étaient pas préparés, les membres de l'équipe le disaient dans l'évaluation par les pairs » (cas 8).

Carte conceptuelle

Un professeur interrogé utilise des cartes conceptuelles comme un changement dans son enseignement. Après avoir présenté et discuté avec les étudiants sur un sujet ou un problème, il dessine un schéma au tableau et prend une photo ou s'il s'agit d'un travail en équipe, chaque groupe dessine une carte conceptuelle du problème de son groupe et prend aussi une photo. Le professeur les met ensuite sur la plateforme du cours. Il mentionne : « on fait une carte conceptuelle au tableau et ils prennent des photos puis après ça ils me les envoient, on les met sur StudiUM, donc on utilise tout ce qui est possible » (cas 17).

Invités

Six professeurs interviewés invitent des experts ou des intervenants externes pour venir en classe. Deux parmi eux affirment que « c'est une forme de travail ou d'interaction non magistrale » (cas 1) et qu'« un spécialiste est toujours plus intéressant » (cas 14). Dans le même sens, un autre répondant invite toutes les deux séances un invité et affirme : « mon matériel principal est le matériel humain » (cas 9). Comme les autres méthodes, plusieurs variantes sont mises en œuvre.

Premièrement, les invités viennent parler d'un cas qu'ils ont vécu. En classe, le professeur participe à stimuler la discussion. Les étudiants sont invités à poser des questions à ces acteurs de terrain. Par exemple, des étudiants en éducation ont reçu une direction d'école, une directrice des services éducatifs, un représentant, un conseiller pédagogique. Comment faire pour faciliter la participation des étudiants? Un professeur interviewé partage que la semaine précédant la venue de l'invité, une discussion en plénière ou en petit groupe pour préparer des questions à poser aux conférenciers est organisée. Il mentionne que « c'est une autre façon de faire participer les gens et en même temps intéressante pour les conférenciers » (cas 20).

Deuxièmement, les invités viennent évaluer les présentations orales qui durent une journée à la fin de la session. Le professeur et l'expert ont des échanges sur la nature et le contenu des questions pour que « le format soit optimal » (cas 1).

Ateliers

Deux professeurs interrogés appliquent la formule d'ateliers dans leur enseignement. Pour l'un d'eux, le but de cette façon d'enseigner est de « faire des ateliers où les étudiants peuvent travailler en équipes et, selon les consignes que j'ai données à ce moment-là, avoir à discuter ensemble, avoir à construire leurs propres connaissances par rapport aux consignes que j'ai données » (cas 17). Après un discours d'environ 25 minutes sur la théorie, ils présentent les objectifs de l'activité, la démarche et la méthode de travail et divisent ensuite la classe en petits groupes. Les étudiants partagent leurs idées à l'ensemble du groupe. En plénière, le représentant de chaque groupe présente le travail de son groupe, dont les stratégies face à une problématique et discutent ensemble. Un professeur mentionne que le défi de cette formule est la gestion du temps. Il indique qu'« il faut vraiment être aussi strict avec la gestion du temps parce que les étudiants, au début, peuvent être un peu hésitants à prendre la parole, mais dès qu'ils sont lancés, c'est des fois difficiles de les arrêter » (cas 2).

« Lego Serious Play »

Après avoir suivi une formation pour devenir facilitateur de la méthode « Lego Serious Play » en 2013, un professeur interrogé utilise de plus en plus cette méthode et les Lego dans son enseignement, soit à trois moments sur 15 semaines. Selon son partage, c'est une méthode qui est utilisée dans les organisations pour « amener les gens à réfléchir en groupe sur des problématiques, générer de nouvelles idées ou échanger » (cas 12). Il a ramené cet outil en classe qui lui permet de, à travers des simulations et des exercices, « faire vivre une expérience aux étudiants en classe puis par la suite de faire un débriefing et de faire un lien avec la matière » (cas 12). De plus, ce professeur partage que les innovations pédagogiques sont au cœur de son enseignement. Cette méthode permet d'offrir aux étudiants des vivre des expériences via des simulations précises et fiables en contexte de gestion de projets.

Capsules vidéo

Neuf professeurs interrogés utilisent des capsules vidéo dans leur enseignement. Plusieurs types des capsules vidéo ont été présentées par ces professeurs.

Premièrement, il peut s'agir d'une vidéo de présentation théorique. Au lieu de proposer aux étudiants des concepts ou cas réels comprenant seulement du texte, trois professeurs les

proposent sous forme de vidéo. Ce sont des vidéos existantes sur YouTube, sur les sites Internet ou provenant d'une émission de télévision.

En outre, un autre professeur interviewé fournit à ses étudiants des vidéos humoristiques pour « enrichir la matière ou bonifier la matière ou illustrer de façon humoristique les contenus du cours (cas 19). Un autre professeur de gestion de projet produit également des vidéos par lui-même. Il a interviewé en profondeur huit experts de différents profils dans son domaine (des jeunes, des femmes, des hommes, des plus vieux, des chevronnés) selon les thèmes : contextes, défis, solutions, leçons apprises, conseils d'expert. De plus, si les étudiants « veulent en savoir un peu plus d'un point de vue professionnel ou des astuces » (cas 11), ils trouvent d'autres liens inhérents au contenu du cours et de ces vidéos dans « l'environnement numérique sous la rubrique "ressources recommandées" » (cas 11).

Le défi est de créer des liens entre ces activités, comme le partage ce professeur : « éventuellement, il va falloir que je trouve un arrimage avec des activités, donc je mets des choses en amont » (cas 11). La qualité et la durée des vidéos sont aussi des critères importants. Un professeur mentionne : « au départ, je faisais juste les acétates. C'était moins intéressant et les vidéos étaient plus longs aussi ». Après avoir suivi une formation, il connaît des astuces pour produire des vidéos de 5 à 7 minutes qui attirent l'attention des étudiants (cas 4).

Deuxièmement, une vidéo présente des consignes des travaux. Le professeur enregistre des consignes et les met disponible via YouTube sur la plateforme du cours. Il partage :

Les étudiants peuvent retourner autant de fois qu'ils veulent et écouter les indications [...], en classe, je reviens plusieurs fois aussi. [...], mais, les étudiants étant ce qu'ils sont, beaucoup font les travaux à la dernière minute puis ils arrivent chez eux et ils ont tout oublié [...] (cas 4).

Troisièmement, une vidéo aborde des explications. Durant la séance, les groupes discutent sur des problèmes proposés. Après chaque problème, un des étudiants filme les explications du professeur. Parfois, un étudiant qui est plus à l'aise avec la technologie, dans chaque groupe, filme le travail de son équipe pendant le groupe et fait le montage. Les vidéos pour chacun des problèmes sont accessibles via la plateforme du cours. Chaque petite capsule dure à peu près deux minutes. Il déclare le but visé de cette initiative : « les étudiants pouvaient y référer par la

suite pour se corriger, donc comme ça ils ne m'envoyaient pas plein de courriels en me demandant plein d'informations », « pour avoir une meilleure compréhension des explications que j'ai données pendant le cours » (cas 17).

Comment faire pour susciter le visionnement des étudiants et attirer leur attention? Un professeur interrogé partage son expérience. Il a des notes de cours disponibles, mais trouées. Les étudiants sont obligés de visionner les vidéos pour compléter leurs notes. Selon lui, même si une vidéo dure juste sept minutes, « si je suis inactif, je risque de m'endormir et mon attention n'est pas maximale, mais si je suis obligée de noter, de faire un exercice, je suis plus stimulé puis je pense qu'on apprend plus aussi » (cas 4).

Approche par problèmes

Un professeur interrogé applique l'approche par problèmes avec ses étudiants. Il divise la classe en différentes équipes. Il partage : « je donnais aux étudiants un problème et puis je leur demandais de regarder dans la réglementation, dans la loi, comment on pouvait régler ce problème » (cas 17). Deux groupes ont le même problème. Après un certain temps, ils discutent de leurs manières de résoudre le problème. Le professeur, quant à lui, donne aussi ses explications avec la loi et demande à un étudiant de les filmer pour mettre ensuite la vidéo sur la plateforme du cours.

Cours hybrides

Parmi 21 participants, trois professeurs interrogés appliquent le format hybride où les cours s'organisent en présentiel et à distance.

Un professeur reconnaît la flexibilité de ce format. Il partage : « l'aspect flexibilité dans le sens où c'est un cours de soir, tu ne veux pas nécessairement être pris dans le trafic, tu peux être déjà encore à ton bureau, il y a possibilité d'enregistrer aussi pour réviser après » (cas 11).

Ces trois professeurs insistent sur la réduction de déplacements du professeur et des étudiants. Ils partagent : « les étudiants n'ont pas à se déplacer, notamment en hiver, quand il y a des tempêtes de neige » (cas 4), « pour alléger un peu les déplacements » (cas 16), « ça va vous éviter du déplacement » (cas 11).

Parmi 15 séances par session, deux d'entre eux organisent huit séances en présentiel et sept séances à distance. L'autre professeur organise un tiers de séances à distance. Quelles sont les variantes mises en place pour organiser leurs séances à distance?

Premièrement, toutes les séances à distance sont synchrones « où les étudiants doivent se brancher » (cas 11). Après un court discours magistral du professeur, les étudiants travaillent en groupes via Zoom avec une activité à faire. Le professeur se promène d'une équipe virtuelle à une autre pour répondre aux questions. Ensuite, « on revient en grand groupe pour un débriefing » (cas 11).

Deuxièmement, les séances à distance sont parfois synchrones, parfois asynchrones. Pour les séances asynchrones, le professeur met des vidéos de la matière toutes enregistrées sur la plateforme du cours et l'étudiant les voit au moment de son choix, complète ses notes de cours et fait un test studiUM de quiz télévotés. Pour les classes virtuelles synchrones où tous sont présents en même temps, le professeur fait son exposé et fait travailler ensuite les étudiants en petits groupes via Zoom. Un répondant partage : « les étudiants peuvent poser des questions et peuvent clavarder soit en utilisant le micro, soit en écrivant » (cas 4).

Quant au choix des séances à donner en présentiel ou à distance, le professeur se base sur les contenus des matières, comme un professeur l'indique : « il y a des sujets qui se prêtent mieux au présentiel que d'autres » (cas 16).

Un professeur interrogé explique la raison pour laquelle il choisit la formule hybride. En lien avec le besoin des étudiants, le développement des technologies et l'expérience vécue, il partage :

C'est une nouvelle génération d'étudiants qui ont des besoins qui sont tout à fait différents. Voilà, donc il faut s'adapter, c'est un besoin qu'ils ont, c'est une demande qu'ils font. [...] On regarde des NTIC, des nouvelles technologies. Qu'on soit d'accord ou pas, moi en tant qu'enseignant, je me base sur ce que je vois en ce moment. Je me base sur ce que moi j'ai vécu aussi parce que je suis quand même encore assez près de mes études à l'université et c'est la principale que je remarque (cas 16).

En outre, certains étudiants dans sa classe apprécient les séances asynchrones, mais le professeur trouve cela difficile : « quand ça fait plusieurs fois qu'on ne se voit pas, donc l'importance qu'il y ait encore un contact humain dans l'éducation » (cas 16).

4.4.2. Difficultés rencontrées lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales

Dans le but de mettre en lumière les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques interactives par les professeurs d'université en grand groupe, nous partageons les participants en fonction des réponses à la question : « Quels sont vos difficultés ou obstacles rencontrés? ». L'analyse du matériau de données nous a permis de définir le relevé de thèmes en six sous-rubriques et 16 thèmes principaux. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé des thèmes dans le tableau 14 ci-dessous.

Tableau 14. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec les pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
Difficultés rencontrées lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales	Aux professeurs	-Contrainte de temps -Solitude -Manque de soutien -Manque de communauté de pratique
	Aux étudiants	-Résistance -Manque de participation -Choc pédagogique -Hétérogénéité -Briser la glace -Barrière linguistique -Anonymat -Manque de confiance aux auxiliaires d'enseignement -Manque de maîtrise de technique
	Problèmes techniques	-Complexité technique
	Problèmes physiques	-Cours le soir/ la fin de semaine

		-Local
	À l'institution	-Aspect administratif
	Au programme	-Examen commun

Relativement aux contraintes rencontrées par les professeurs, sept professeurs participant à notre projet affirment que leur premier défi est inhérent au temps. L'un d'entre eux partage : « des difficultés? Le temps. C'est sûr que c'est très gourmand en temps », « le temps de documenter, concevoir, pré tester, ajuster. C'est un peu long » (cas 11). Ils expliquent que le temps demandé pour la préparation des formules actives est énorme. Un autre professeur, celui qui applique les études de cas dans son enseignement, mentionne : « j'ai besoin d'une bibliothèque d'études de cas [...] pour amener les étudiants à réfléchir » (cas 1). C'est la raison pour laquelle il a besoin de « créer et investir plus » pour avoir plus de matériel dans l'enseignement. Dans le même sens, un professeur explique le manque de temps pour fabriquer des vidéos pédagogiques en précisant « j'ai l'impression que je n'en n'arrive jamais à bout. Je suis toujours en train d'enregistrer et de monter, [...] », « c'est sûr que d'innover comme ça m'a amené plus de travail » (cas 4). La surcharge du travail est aussi un autre aspect de cette difficulté. Le professeur ne peut pas mettre en place toutes les méthodes qu'ils aimeraient faire. Un répondant mentionne :

[...] c'est la surcharge que nous avons sur nous, donc c'est impossible de tout faire. Si je veux faire tout ce que je pense, je vais prendre énormément de temps avec l'enseignement, mais mon dossier ne fait pas seulement avec l'enseignement, donc je dois doser. À un moment donné je laisse tomber certaines choses pour d'autres (cas 6).

Subséquentement, trois professeurs exposent la solitude au changement des pratiques d'enseignement, notamment face à une innovation, par manque de discussion avec les collègues. Un intervenant explicite son défi : « je ne les connais pas l'aspect des pratiques enseignantes des autres, alors si j'arrive avec une innovation, à chaque fois, j'ai comme un petit peu l'impression d'être tout seul de ma gang » (cas 11).

Un autre défi cité par trois intervenants est l'anonymat. En grand groupe, le manque de relation entre le professeur et ses étudiants et entre ces derniers est une contrainte. Ces deux professeurs

déclarent : « l’anonymat est un obstacle à l’enseignement dynamique » (cas 1), « c’est une relation qui est moins personnelle, moins individuelle. Ça implique qu’on peut faire moins de suivis personnalisés » (cas 10). Dans ce contexte, les étudiants se sentent isolés dans l’apprentissage. Il est évident que la relation entre le professeur et l’étudiant est plus distante qu’en petit groupe.

Trois intervenants déplorent le manque de soutien en termes de formation continue et de soutien financier. L’application des nouvelles pratiques demande aux professeurs plus d’énergie et de soutien. L’un d’entre eux partage son ressenti : « les vidéos, je les ai faites toute seule chez moi avec ce que je suis capable de faire, mais je trouve que ce n’est pas normal qu’on n’ait pas de support, de formation, qu’il n’y ait pas d’argent pour nous aider à faire ça. Ça c’est vraiment difficile » (cas 3). En lien avec l’aspect financier, un intervenant qui utilise des capsules vidéo dans l’enseignement partage que chaque fois qu’il veut refaire des trucs, ça demande certaines ressources et d’autres personnes que lui. Il évoque :

[...] ce n’est pas juste moi avec mes capacités que je peux faire la mise en ligne, donc il y a un investissement qui est très important à faire dans le début. Ça c’est sûr parce qu’il y a beaucoup de temps à mettre puis il y a beaucoup de spécialistes avec qui on doit travailler et il y en a un petit peu au fur et à mesure (cas 6).

Deux professeurs interrogés citent le manque de communauté de pratique dans leur département. L’un d’entre eux insiste sur l’importance de ce noyau : « je pense qu’il faudrait vraiment se réunir pour discuter de ce qu’on veut à l’oral », « ce sont les enseignantes et les enseignants qui partagent leurs enjeux, leurs difficultés, leurs solutions et c’est très constructif » (cas 7).

Trois professeurs interrogés portent à notre attention la difficulté inhérente à la résistance des étudiants lors de la mise en application d’une nouvelle inspiration. L’un d’eux mentionne que plusieurs étudiants sont anxieux car la route vers la note A+ est moins claire. Il le commente de la sorte :

Un étudiant qui veut rentrer dans un programme professionnel : médecine, pharmacie, tout ce qu’il veut est les notes, alors : « Donnez-moi quelque chose à apprendre par cœur, je vais l’apprendre par cœur et je vais vous le régurgiter à l’examen et je vais avoir un A+. C’est tout ce que je veux » (cas 1).

Dans la même veine, un autre professeur éprouve un défi quant à la justification de la méthode : « parce qu'il y en a qui disent qu'ils n'aiment pas ça, donc c'est de trouver le bon discours, les bons propos, les bonnes justifications pour dire pourquoi » (cas 11). Un autre répondant mettant en place la classe inversée lors de ses cours insiste sur la résistance des étudiants qui émettent des plaintes : « ils ont peur au début. [...]. Ce sont des gens qui sont moins habitués aux études aussi, ce qui peut expliquer certaines réactions, mais il y a eu une plainte » (cas 4).

Le discours de cinq professeurs en entrevues met en lumière le manque de participation des étudiants en grand groupe relatif au changement des nouvelles pratiques pédagogiques. L'un d'eux témoigne : « je vais essayer d'être interactif, mais encore une fois, ils ne répondent pas beaucoup. Ils sont un peu gelés » (cas 10). La grande taille des groupes d'étudiants rend parfois la tâche de gestion de classe difficile pour le professeur : « la difficulté de pouvoir faire participer tout le monde » (cas 10). Dans le même sens, un intervenant expose un autre exemple : « j'ai essayé les classes inversées, mais ça ne marche pas car les étudiants ne font pas les lectures » (cas 1). Il insiste sur le fait que seulement 20% de la classe qui a lu le matériel et 80% de la classe ne sait pas du tout de quoi il est question. Après avoir utilisé des stratégies qui facilitent la lecture, il partage avec déception : « alors, j'ai mis ça de côté, j'ai trouvé ça impossible à mettre en place. C'est un peu décevant parce que sur papier c'est très intéressant » (cas 1).

En outre, un autre élément que fait ressortir un répondant, en lien avec cette contrainte, est la timidité des étudiants. Il constate que « les étudiants étaient trop gênés pour poser des questions devant un grand groupe » (cas 14), « [...] ils ne sont pas à l'aise de prendre la parole en grand groupe et qui aimeraient bien le faire, donc pour eux, c'est stressant aussi » (cas 16).

À l'amphithéâtre, « devant une mer d'ordinateurs », un professeur interrogé révèle qu'« ils sont là, mais ils ne sont pas là. Ils sont physiquement là, mais ils sont psychologiquement absents » (cas 18).

Parallèlement, quatre participants dévoilent le choc pédagogique comme une contrainte rencontrée par les professeurs. Les étudiants de première année, de première génération et venant d'étranger « ont le choc pédagogique » (cas 11), « ne sont pas encore prêts », « ne

comprennent pas en première année pourquoi on fait ça » (cas 14) par rapport aux méthodes actives mises en place. Un répondant renforce ces propos :

Il y a des étudiants qui ont l'habitude avec la méthode magistrale. Le prof doit expliquer pourquoi il fait ça », « j'ai des gens qui arrivent tout juste du cégep, [...], quand c'est la première année à l'université, tu magasines ou tu es dans l'incertitude », « mon université est très ouverte à avoir des étudiants étrangers qui sont aussi un peu en choc de voir la charge de travail (cas 11).

Face à cette difficulté, un intervenant propose un conseil quant à l'application des méthodes actives avec ce type d'étudiants. Il conseille de ne pas appliquer trop de nouvelles méthodes avec eux en précisant « avec des étudiants qui sont en train d'appivoiser la pratique, c'est peut-être un défi élevé pour eux » (cas 13).

En grand groupe, l'hétérogénéité est une difficulté rencontrée par quatre professeurs interrogés lors du choix des pratiques pédagogiques actives afin de s'adapter aux besoins des étudiants (Hétérogénéité). Un intervenant appelle sa classe des « groupes bigarrés » (cas 16). L'un d'entre eux évoque les différentes formes d'hétérogénéité présentes dans ses groupes : « la contrainte de l'hétérogénéité en termes d'âge, en termes de profil ou de programme d'étude », « de la motivation, de l'intérêt et de l'engagement qui ne sont pas égaux » (cas 11). En outre, de plus en plus, des étudiants en situations de handicap ont accès à l'enseignement supérieur, comme l'indique ce répondant : « [...], donc qui ont les fameux troubles d'apprentissage. J'ai eu un handicapé physique, cas de surdité un peu. On a deux interprètes en classe » (cas 11). Puisqu'un grand groupe est un ensemble de personnes hétérogènes et diversifiées, chacun a sa manière d'apprendre : ce qui contribue aux adaptations nécessaires de la part des professeurs et à la différenciation nécessaire pour s'adapter aux besoins variés des étudiants. Un répondant professeur d'une grande cohorte révèle le défi relatif aux différents lieux de travail après l'université :

[...] ils ne se destinent pas tous au même milieu de travail, donc certains vont choisir la pharmacie de quartier, d'autres vont choisir l'hôpital, donc dans les besoins qu'ils ont, parfois on est obligés d'aller vers le milieu puis ça ne va pas nécessairement répondre à leurs besoins (cas 3).

À la suite de ces commentaires, nous constatons que le professeur devrait donc tenir en compte cette variété de possibilités dans son enseignement. C'est aussi une contrainte dans les classes de large taille.

L'hétérogénéité des étudiants a également été relevée comme un défi par rapport au travail en équipe. Un répondant partage : « les plus grandes contraintes, je pense que ce sont les équipes parce que les étudiants, étant très hétérogènes, certains vont comprendre beaucoup plus facilement que d'autres et ça, à la limite » (cas 4).

Briser la glace est aussi une autre contrainte mentionnée par deux répondants. L'un d'entre eux partage que la dynamique dans les grands groupes qui varie d'une cohorte à l'autre est plus difficile à prévoir. Il précise qu'« il suffit qu'il y ait quelques individus au début de l'année qui brisent la glace, qui posent des questions, qui acceptent de plonger pour que les autres se sentent moins gênés de poser des questions » (cas 1). En grand groupe, plusieurs étudiants sont timides et ont peur d'avoir l'air ignorant. Si quelqu'un pose des questions et « assume le rôle de l'ignorant, ben là les autres vont suivre » (cas 1).

Deux professeurs interrogés mettent en lumière des défis rencontrés par rapport à la barrière linguistique des étudiants. Ces professeurs appliquent la classe inversée qui demande aux étudiants de lire des documents et de visionner des capsules vidéo à la maison. Dans la réalité, plusieurs ressources en anglais posent des difficultés chez les étudiants en raison du manque de maîtrise de cette langue. L'un d'eux évoque : « on dispense l'enseignement en français, mais il arrive souvent que le matériel soit anglais, [...] donc ça peut être un obstacle » (cas 1).

Deux professeurs interviewés relèvent une difficulté quant au manque de confiance des étudiants envers les auxiliaires d'enseignement qui les aident dans la correction des travaux. Dans le contexte d'enseignement en grand groupe, le soutien de ces auxiliaires est très important pour les professeurs. L'un d'eux partage son expérience :

[...] mais ça a été un problème parce que, comme elle [l'auxiliaire] corrigeait, comme les étudiants ne l'ont jamais vue et n'ont pas pu créer un lien de confiance, les étudiants ne veulent pas être corrigés par la correctrice. Ils ont une perception négative comme quoi elle ne comprendra pas la matière, elle n'a pas les mêmes instructions, mais les instructions sont enregistrées par vidéo puis elle les regarde (cas 4).

En entrevue individuelle, un professeur mentionne que pour les séances synchrones avec la formule hybride, un certain nombre d'étudiants rencontre des problèmes au niveau technique. Il partage : « je les fais travailler en équipe via l'ordinateur et là, j'ai des problèmes techniques pour les étudiants qui sont moins à l'aise avec la technologie » (cas 4). Cinq professeurs rencontrent également une difficulté en rapport avec la complexité technique (Complexité technique). Par exemple, un professeur n'a pas réussi à utiliser les télévotants : « moi, j'ai essayé ça, la technologie était lourde, ne fonctionnait pas toujours. J'étais vraiment déçu de la technologie. J'ai laissé tomber parce qu'il y a eu trop d'échecs » (cas 1). Deux autres professeurs avouent : « moi, je suis de la vieille génération au plan technologique et s'il y avait quelque chose à améliorer à l'université puis j'avais été un petit peu déçu [...] » (cas 13), « je suis limité par l'outil informatique, j'ai une idée dans ma tête puis elle ne devient pas faisable parce qu'on me confine à un système particulier » (cas 3).

L'une des difficultés rencontrées lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales est, pour quatre participants, l'horaire du cours (Cours le soir/la fin de semaine). Lors des cours qui s'offre le soir ou la fin de semaine, les étudiants sont fatigués pour participer au cours et aux travaux pratiques en équipe. Ils déclarent : « les cours sont de 19 h à 22 h ou la fin de semaine et ça fait une dynamique différente » (cas 4), « c'est la question de fatigue des étudiants qui peut entrer en compte » (cas 6). En outre, la conciliation travail-famille pose aussi un défi pour les femmes. Ils racontent : « combien de fois j'ai eu dans ma classe des mamans accompagnées de leur enfant dans mon cours? » (cas 11), « pour les femmes, en particulier, c'est problématique [...], je reçois souvent des courriels : "Madame, vous m'excuserez ce soir je ne serai pas là. Je dois garder mes enfants, je n'ai trouvé personne pour les garder" » (cas 9).

Selon le discours de sept professeurs, le local a un impact sur l'organisation des pratiques pédagogiques interactives en grand groupe. La classe où les chaises sont fixes en rangées ne favorise pas le travail en groupe. Ils mentionnent ce défi en précisant : « ça implique des salles où on ne peut pas bouger les chaises, donc on ne peut pas vraiment réorganiser en petites équipes, en petits îlots de travail » (cas 10), « pas toutes les salles sont propices à avoir des groupes de grande taille » (cas 6). Un professeur qui enseigne avec la classe inversée partage : « j'ai besoin d'avoir plusieurs locaux. [...]. Parfois, ils sont loin, puis comme j'ai des questions d'une classe à

l'autre, je perds beaucoup de temps dans les déplacements » (cas 4). Un autre répondant explique qu'il laisse aux étudiants la possibilité de sortir du local pour travailler en équipe car « dans le local, c'était impossible d'avoir un travail d'équipe efficace physiquement » (cas 8).

Un autre obstacle est, selon un professeur interrogé, lié à l'aspect administratif. Sa difficulté est de faire comprendre à l'administration les particularités de l'horaire. Il partage précisément :

Tu ne peux pas faire un modèle de classe inversée si tu ne leur donnes pas le temps du travail en ligne. C'est qu'au début ils ne comprenaient pas : « Ah, tu ne donneras pas les quatre heures de cours en classe, donc on peut libérer le local ». Oui, tu peux libérer le local, mais libère les étudiants aussi. « Oui, mais ça nous permet de mettre d'autres cours à la place », non parce que ce n'est pas ça le but. Ce ne sont pas des devoirs qu'ils font le soir comme d'habitude puis ils étudient le soir et la fin de semaine, non. C'est un cours puis il doit être dans l'horaire du jour puis ils feront ce qu'ils voudront avec (cas 6).

Cette expérience vécue illustre que la contrainte aurait dû être adressée l'administration. En effet, lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales chez les professeurs, il est nécessaire d'expliquer leur changement pédagogique aux personnes concernées afin d'assurer une bonne démarche pour les professeurs ainsi que pour les étudiants.

Un répondant relève que l'examen commun influence son implication pédagogique. Il l'explique de manière détaillée :

On a même des études de cas sous forme de vidéo, donc ça a été encore plus compliqué à faire. Il a fallu tourner le vidéo et réaliser tout ça puis ensuite faire les questions et je dois faire les corrigés aussi, donc... Et si je le fais pour moi, il faut que je le fasse pour tous les autres professeurs et chargés de cours parce qu'on met en commun le matériel. C'est le même matériel, donc il faut que je le fasse très bien. Je ne peux pas dire : « Je ne vais pas faire le corrigé parce que de toute façon je sais c'est quoi les réponses ». Non, il faut que je le fasse détaillé, le corrigé parce qu'il faut que les autres chargés de cours et profs soient capables de l'interpréter et de le faire exactement de la même façon parce qu'on veut amener tous nos étudiants au même point : à l'examen commun, donc c'est ça. C'est sûr que cette standardisation implique qu'on doit faire des choix. On ne peut pas nécessairement expérimenter autant (cas 10).

Tous les étudiants suivant la même matière avec différents professeurs font un même examen à la fin de la session. L'examen commun permet aux étudiants d'être évalués de la même manière avec une seule grille d'évaluation. Pour les professeurs, cette manière leur offre une occasion d'apprendre de leurs collègues. Pourtant, elle les limite dans la flexibilité du choix des pratiques pédagogiques et des contenus à aborder.

4.4.3. Synthèse des résultats

Quels sont les pratiques pédagogiques non magistrales mises en œuvre par les professeurs interrogés?

Parmi 21 intervenants, trois appliquent la formule hybride et les autres utilisent des pratiques interactives en présentiel. Dans le contexte de grand groupe, ce que nous remarquons lors de l'analyse de leurs propos est la variété des variantes de chaque pratique mise en place par les professeurs. Ces variantes varient d'un professeur à l'autre en fonction du profil des étudiants, du contexte d'enseignement, de la matière et du choix pédagogique. Il n'est toutefois pas possible d'avancer qu'une méthode est meilleure qu'une autre. Il est pertinent de les appliquer en fonction du contexte, du nombre d'étudiants, de leur niveau et des objectifs visés. La figure 13 ci-dessous présente clairement les pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs interrogés.

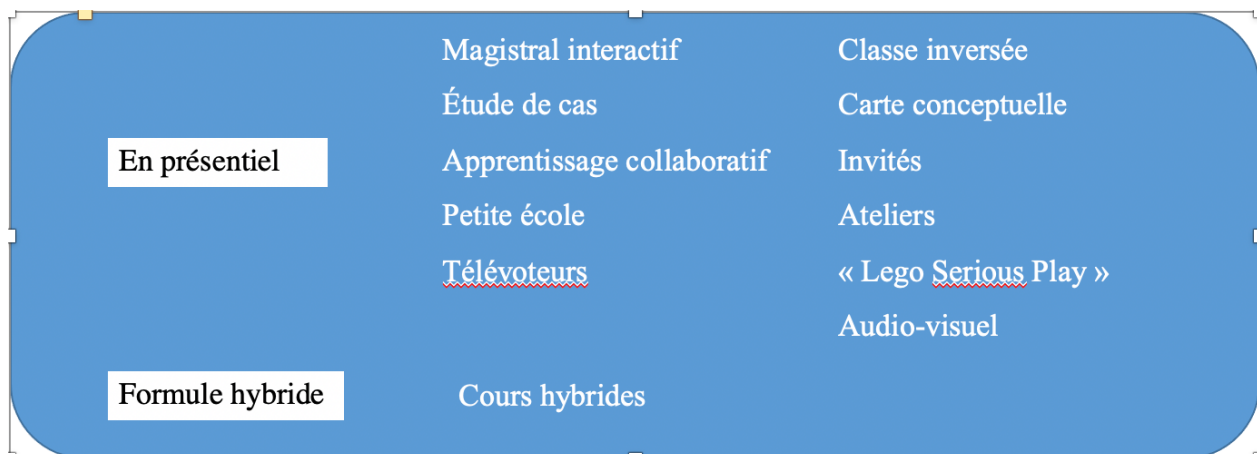


Figure 13. – Pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs interrogés

En lien avec les difficultés rencontrées par les professeurs universitaires lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales, nous proposons de les regrouper dans cinq sous-rubriques qui sont bien présentées dans la figure 14 ci-dessous. Néanmoins, nous constatons que la ou les difficultés rencontrées par chaque professeur varie (ou varient) d'un répondant à l'autre. Les deux contraintes les plus fréquentes sont celles du temps et du local, contraintes partagées par 7 des 21 professeurs.



Figure 14. – Aspects en lien avec les difficultés rencontrées lors du changement des pratiques pédagogiques des professeurs

Premièrement, des difficultés sont inhérentes aux professeurs : contrainte de temps, solitude, manque de soutien, manque de communauté de pratique. Le changement des pratiques pédagogiques les oblige à investir du temps considérable pour la préparation du cours et des ressources pédagogiques. Les professeurs ont également évoqué le manque de soutien, de formations continues, de finances et de discussions avec leurs collègues lors de la mise en place d’inspirations pédagogiques, d’où le fait que quelques intervenants se sentent seuls dans ce processus.

Deuxièmement, les professeurs rencontrent des difficultés liées aux étudiants : résistance, manque de participation, choc pédagogique, hétérogénéité, briser la timidité, barrière linguistique et manque de confiance en les auxiliaires d’enseignement. Puisqu’un grand groupe est un ensemble de personnes hétérogènes et diversifiées, chacun a sa manière d’apprendre; c’est notamment pour cette raison qu’il peut être ardu d’encourager individuellement chaque apprenant. En outre, une portion des étudiants résiste face à une nouvelle pratique pédagogique qui leur demande des actions autres que d’écouter et de prendre des notes. Étant donné que le total du nombre d’étudiants en classe peut avoir une influence majeure, moyenne ou peu importante sur une formation de qualité, ce qui compte le plus, de la part de ceux qui donnent le cours, est bien ce qui se passe en classe. Le manque de participation des étudiants aux activités proposées est aussi une difficulté qui influence la motivation au changement des pratiques des professeurs. De plus, le choc pédagogique, le besoin d’avoir quelques étudiants qui brisent la glace au début de la séance, la barrière linguistique et le manque de confiance aux auxiliaires d’enseignement des étudiants sont aussi des contraintes rencontrées par les professeurs.

Troisièmement, les professeurs abordent le défi lié à l’aspect technique en termes de sa complexité dans l’utilisation des outils pédagogiques.

Quatrièmement, l'aspect physique a été cité par des répondants : cours le soir/ la fin de semaine et local. En général, les cours avec de nombreux étudiants ont lieu dans des amphithéâtres ou des grandes salles où l'aménagement ne facilite pas le travail de discussion en équipe. En outre, les cours qui s'offrent le soir ou la fin de semaine rendent les étudiants fatigués, notamment pour les étudiants qui travaillent à temps plein et les étudiants-femmes.

Cinquièmement, une autre difficulté est relative au programme d'enseignement en termes d'examen commun. Ce type d'examen permet aux professeurs dispensant la même matière de créer une communauté de pratique dans le cadre de l'amélioration des méthodes d'enseignement. Pourtant, il influence le choix des pratiques pédagogiques d'un professeur interrogé car chacun ne dispense pas le même contenu de la même façon.

4.5. Définition de grand groupe chez les professeurs universitaires

La dernière de cinq parties a comme objet l'interprétation des données en lien avec la question : « Quelle est la définition de ce qu'est un grand groupe chez les professeurs d'université? ». Composée de deux sections, la dernière partie présente dans un premier temps la conception de grand groupe des professeurs que nous avons interrogés. La synthèse des résultats est finalement présentée.

4.5.1. Définition de grand groupe chez les professeurs universitaires

L'analyse des données d'entrevues permet de définir un relevé de thèmes par colonnes autour de deux sous-rubriques et neuf sous-thèmes en lien avec la conception de grand groupe chez les professeurs universitaires interrogés. Afin de guider le lecteur, nous listons le relevé de thèmes dans le tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15. – Relevé de thèmes par colonnes en lien avec la définition de grand groupe chez les professeurs universitaires

Rubriques	Sous-Rubriques	Thèmes
	Aspect quantitatif	Nombre des étudiants

Définition de grand groupe chez les professeurs	Aspect qualitatif	Réaménagement des stratégies d'enseignement
		Difficulté de rappel du nom des étudiants
		Difficulté de suivre la progression individuelle
		Difficulté d'interactivité
		Anonymat
		Difficulté de solliciter la participation

Parmi les 21 participants, 16 se réfèrent à un nombre pour la définition d'un grand groupe. Pour ces professeurs, le total du nombre d'étudiants dans une classe est leur premier critère pour définir un grand groupe. L'un d'entre eux souligne : « pour moi, en haut de 50, je considère que c'est un grand groupe. C'est mon premier critère » (cas 10). Dans le même sens, les répondants proposent des chiffres inhérents au grand groupe. Un professeur interrogé partage : « je ne sais pas si c'est la bonne définition de la littérature, mais pour moi, au-dessus de 40, ça commence à être un grand groupe » (cas 19), « ce que je considère comme un grand groupe c'est n'importe quel groupe qui est plus que 30 étudiants environ » (cas 6). Un professeur de langue précise : « jusqu'à 32 des étudiants. Ce qui entre très peu par rapport à d'autres groupes qui sont énormes, mais pour un cours de langues c'est énorme. [...]. Douzaine étudiants, moi je pense que ce serait idéal » (case 21).

En outre, trois professeurs interviewés constatent que leurs expériences vécues influencent la perception de la taille du groupe. Un répondant l'explique :

Quand j'ai commencé à enseigner, j'enseignais à la maîtrise et je trouvais que 20-24 c'était un grand groupe parce qu'à mon époque, moi en maîtrise, on était à peu près 15... puis je sortais aussi du doctorat. Au doctorat, on est comme 1, 2, 3. C'était gros et là, l'opportunité d'enseigner au premier cycle s'est présentée et je me suis retrouvée dans deux fois, donc là j'ai dit ça c'est un grand groupe alors toutes les fois où j'ai été amenée à nouveau à enseigner en maîtrise, un groupe de 20, ce n'est pas gros. C'est l'fun et gérable (cas 11).

Dans ce sens, la disposition du local et le type de cours sont aussi des paramètres qui influencent la perception d'un grand groupe chez les personnes interrogées. Un répondant partage sa perception en lien avec la disposition du local : « en bas de 60 pour moi, c'est un groupe normal

puis quand j'arrive près du 70, tout dépendamment de la matière, tout dépendamment de l'attention, tout dépendamment de la disposition de la classe aussi qui joue beaucoup, je n'aurai pas la même impression » (cas 12).

D'un point de vue qualitatif, deux participants déclarent que la taille du groupe a un impact sur les méthodes d'enseignement à mettre en place dans la classe. Ils soulignent que les « activités qu'on aurait aimé faire, dans un contexte de classe avec un petit effectif, ne sont pas nécessairement les mêmes qu'on va conduire avec les grands groupes, donc on est obligé de réaménager nos stratégies pédagogiques d'une certaine façon » (cas 2), « c'est une dynamique différente (case 6) ».

En outre, un professeur exprime également la difficulté de se rappeler le nom des étudiants : « c'est un grand groupe quand je ne suis pas capable de tous les nommer par leur nom » (cas 3). Ce professeur montre le défi de suivre la progression individuelle face à un groupe de large taille. Il insiste :

À 50, je suis capable d'individualiser certaines de mes approches pour l'individu tandis que là, je dois individualiser pour le groupe. Dans le sens que mes groupes peuvent être différents, donc pour un groupe en particulier, je vais voir que la classe réagit différemment et je vais m'adapter, mais je ne peux pas faire varier l'enseignement pour un individu qui a des difficultés tandis que dans un groupe à 50, oui je peux le faire (cas 3).

Un autre répondant constate la difficulté d'interactivité en grand groupe. Il souligne que pour lui, « un grand groupe, c'est évidemment un groupe où l'interactivité est plus difficile à aller chercher juste par la taille du regroupement... C'est une dynamique différente » (cas 6).

Un autre aspect abordé est l'anonymat. Un professeur partage :

Un étudiant dans un groupe de 100 peut ne jamais adresser la parole au professeur et être un visage anonyme. [...]. Il y a des visages qui sont en arrière ou il y a des gens qui ne viennent jamais au cours alors l'anonymat est un élément important (cas 1).

4.5.2. Synthèse des résultats

Comme abordé dans le premier chapitre, il n'existe pas dans la documentation scientifique une définition univoque et consensuelle de ce qu'est un grand groupe. Il est donc pertinent de prendre en compte les points de vue des professeurs sur cette question.

Le développement précédent soulève deux questions : pourquoi la plupart des professeurs pensent d'abord à un nombre en rapport à la définition du grand groupe? Quels sont les éléments plus qualitatifs qui définissent un grand groupe dans l'enseignement supérieur?

Outre la taille, face à un groupe diversifié et hétérogène, plusieurs aspects contribuent à définir les grands groupes : la difficulté de mettre en place une stratégie utilisée dans un groupe restreint, le manque de communication entre les membres, l'anonymat, etc. En effet, dans un grand groupe où il y a plusieurs sous-groupes, l'aspect humain est un des éléments qui permet de différencier un petit groupe d'un grand groupe. Le sentiment d'appartenance et l'interaction entre les personnes d'un groupe hétérogène et diversifié sont moindres par rapport au petit. Ainsi, dans l'enseignement supérieur, s'intéresser au style de comportements des étudiants et au contexte semble essentiel pour favoriser la participation des étudiants. À partir de sa perception du grand groupe, des difficultés rencontrées, le professeur réfléchit sur sa façon d'enseigner pour s'adapter aux besoins, aux exigences des étudiants et au contexte d'enseignement. Bref, en sus de la taille du groupe, c'est donc la réflexion sur la nécessité d'opérer un changement pédagogique qui contribue à la définition de grand groupe chez les professeurs.

Pour conclure cette section, nous constatons que le nombre d'étudiants dans les groupes varie d'un département à l'autre, d'une année à l'autre selon l'expérience, le type de cours, l'horaire et en fonction du profil de l'étudiant. La définition donnée par les professeurs que nous avons interrogés rejoint la nôtre, soit qu'un grand groupe est considéré comme un large nombre d'étudiants qui fait en sorte que le professeur le perçoit comme étant composé d'un nombre suffisamment grand pour l'amener à réfléchir et éventuellement à modifier ses stratégies habituelles d'enseignement.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Dans le chapitre précédent, les résultats de nos analyses ont permis de mettre en évidence, d'une part, le processus qui semble caractériser le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs que nous avons interrogés et, d'autre part, les principaux motifs qui conduisent les professeurs à s'engager dans ce changement. Partant de ces résultats, ce dernier chapitre propose une discussion. Comme nous avons déjà présenté dans les pages précédentes plusieurs pistes d'interprétation relativement à ces résultats, nous nous proposons d'en dégager, de manière succincte, un certain nombre de constats généraux et de les situer en regard de la documentation scientifique que nous avons présentée dans les chapitres 1 et 2.

Constat 1 : Le profil et les rétroactions des étudiants sont un des motifs primordiaux à la base du changement des pratiques pédagogiques des professeurs universitaires

Un constat important ressort clairement de nos analyses précédentes : tout professeur tient compte du profil des étudiants, en particulier, dans le contexte de grand groupe. Actuellement, sur le plan pédagogique, les professeurs sont confrontés à de multiples défis; par conséquent, il ne leur est pas facile de satisfaire les besoins différenciés de tous les types d'étudiants et de répondre en même temps aux attentes toujours plus nombreuses des universités. La diversification du profil des étudiants oblige plusieurs professeurs à réfléchir à diverses façons d'enseigner pour s'adapter à leurs besoins. Par ailleurs, un autre élément qui influence la décision du choix des pratiques pédagogiques des professeurs réside dans les rétroactions des étudiants. N'importe quel type de rétroactions, à chaud ou à froid, par écrit ou verbalement, est important afin que les professeurs les prennent en considération pour modifier leur manière d'enseigner. En outre, les appréciations des étudiants motivent les professeurs à s'engager dans un changement pédagogique. Par exemple, un professeur constate qu'un bon commentaire des étudiants le rend plus motivé. Il explique : « c'est toute la réponse hyper positive que mes étudiants m'ont donnée, je pense qu'on a frappé dans le mille » (cas 5). Dans le même sens, un autre professeur partage un commentaire d'un étudiant : « ton cours de statistiques est le mardi matin, mais c'est le cours que j'ai le plus hâte de faire parce que j'ai du plaisir à venir ici puis j'ai

l'impression qu'on apprend plus c'est l'un plus c'est stimulant » (cas 14). Ces commentaires stimulent la motivation pour mettre en place des nouvelles méthodes actives.

En fonction des rétroactions des étudiants et des auto-évaluations, les professeurs essaient donc de changer leur manière d'enseigner pour s'adapter aux besoins des étudiants.

Dans les écrits relevés dans notre cadre conceptuel, le profil et les rétroactions des étudiants ne sont pas dans la liste des motifs influençant le choix des pratiques des professeurs de manière générale. Or, ces éléments semblent déterminants pour les professeurs de notre échantillon. Notre recherche doctorale permet ainsi d'éclairer un aspect négligé jusqu'à ce jour par la recherche sur la pédagogie universitaire : en enseignement supérieur, les identités des étudiants sont une des variables qui affectent la dynamique de l'enseignement en grand groupe. En fait, on l'a vu, plus le groupe est large, plus les professeurs sont appelés à prendre en compte les multiples identités « visibles » (ethnicité, maîtrise des langues, sexe, handicaps apparents, etc.) et les identités « invisibles » (travail à temps complet ou partiel, situation familiale, handicaps invisibles [troubles mentaux]) des étudiants.

Constat 2 : La motivation personnelle est un motif essentiel dans le changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs universitaires

En lien avec la motivation personnelle des professeurs, plusieurs études portent sur l'importance de la motivation sur le plan éducatif, par exemple dans le cadre de recherches sur la motivation des professeurs dans le développement professionnel (CSE, 2014; Day et Gu, 2007) ou dans l'intégration des TIC dans l'enseignement (Fenouillet, 2011; Hennessy et al., 2005; Schieb et Karabenick, 2011).

En effet, la motivation est un facteur crucial dans le développement de la carrière des professeurs (Rasmy et Karsenty, 2016). Par rapport au choix du changement en pédagogie universitaire dans le contexte de grand groupe, la motivation personnelle semble un des principaux motifs des professeurs de notre échantillon. Bien que la recension des écrits présentée dans le cadre de référence de notre projet ne le montre pas clairement, l'analyse de notre corpus permet d'affirmer que la motivation personnelle est un motif essentiel du changement sur le plan de la mise en place de nouvelles pratiques chez les professeurs d'université. Chez les professeurs que

nous avons interrogés, le processus du changement semble passer par quatre étapes : (1) passionner, (2) inspirer, (3) oser, essayer, (4) tester et s'ajuster. Si l'enseignement est leur « passion », les professeurs essaient d'innover ou d'apporter des nouveautés afin de s'adapter à leur public et d'assurer la qualité de leur enseignement. En effet, la motivation personnelle permet aux professeurs, dans leurs actions ou dans leurs intentions, de disposer de l'énergie pour aller jusqu'au bout du changement (Deci et Ryan, 2000).

Certes, le processus du changement demande beaucoup de travail, mais, au bout du compte, ce qui est important pour les professeurs est l'appréciation et la satisfaction des étudiants. Celles-ci influencent positivement l'engagement et la motivation des professeurs et soutiennent leur volonté de changer sur le plan pédagogique.

Constat 3 : La formation continue joue un rôle important dans le perfectionnement au volet d'enseignement des professeurs

La majorité des participants affirment que les formations continues leur donnent des inspirations pédagogiques. Ce développement professionnel leur permet de se sentir plus compétents en enseignement.

Parmi les trois professeurs qui n'ont suivi aucune formation continue, deux sur trois sont les novices en sciences de l'éducation, ont de trois à quatre ans d'expérience et ont vécu la méthode interactive dans leur vie d'étudiant. Concrètement, l'un d'entre eux souligne qu'il était satisfait dès le départ de la formule offerte par le professeur précédent. De plus, cette formule convenait aux étudiants. Il a donc choisi de reprendre cette planification. Selon lui, dans l'avenir, il va suivre des formations. L'autre répondant n'est pas intéressé à des formations continues, car il cherche lui-même à s'améliorer à travers les colloques et la lecture. Le dernier professeur, étant expérimenté, a avoué que le fait de ne pas suivre des formations continues a été pour lui « un regret » (cas 7).

Par ailleurs, dans le chapitre précédent, nous avons pu constater que plus les professeurs sont novices, plus ils suivent des ateliers de perfectionnement. Inversement, plus ils sont expérimentés, moins ils suivent des formations continues. Ces derniers ont acquis beaucoup d'expérience et donc plus de confiance en eux. En ce sens, on peut penser que les formations

offertes par les centres de pédagogie ne leur conviennent pas ou qu'ils ont peut-être davantage besoin des formations mieux contextualisées. Avant de mettre en place des formations, il serait donc pertinent de sonder leurs attentes pour connaître leurs besoins réels, leurs préalables et leur niveau. À ce propos, un professeur expérimenté affirme :

J'aurais vraiment aimé apprendre les formations qui étaient davantage liées aux technologies. Intégrer davantage les technologies dans mon enseignement...mais ils vont tellement vite qu'ils m'ont perdu à chaque fois. C'est comme si je suivais la première heure puis après ils sont allés trop vite parce qu'il y en a dans le cours qui étaient trop avancés, donc ils suivaient ces autres personnes et moi ils me perdaient, donc je ne pouvais pas réinvestir après (cas 9).

Dans cette recherche, nous avons pu constater que la plupart des participants prennent conscience de l'importance de la formation continue dans le développement de leur carrière, ce qui confirme en quelque sorte le principe avancé par la Conseil supérieur de l'éducation (2014) à savoir que « la formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu » (p. 7).

De manière générale, l'analyse des propos des participants à notre recherche montre que le perfectionnement en cours de carrière est une bonne occasion pour conforter la confiance des professeurs tout en contribuant à instaurer des relations et des échanges pédagogiques avec des collègues. Durant ces perfectionnements, les participants partagent leurs expériences vécues, leurs soucis et leurs réussites, ce qui peut renforcer le sentiment d'appartenance des professeurs à une communauté de pratique, comme l'indiquent Donnay et Charlier, 2008; Fontaine et al., 2013; Rasmy et Karsenty, 2016. En effet, la formation continue est un facteur déterminant pour susciter un réel engagement chez les professeurs, et ce, même si la participation à des formations continues n'est pas obligatoire auprès des professeurs.

Constat 4 : Les approches par objectifs ou par compétences influencent aussi le choix des pratiques pédagogiques chez les professeurs universitaires

La définition des objectifs visés ou des compétences du cours est la pierre angulaire dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement supérieur en grand groupe. En pédagogie universitaire, il s'agit de l'alignement pédagogique qui représente la cohérence entre objectifs

d'apprentissage, activités pédagogiques et stratégies d'évaluation (Berthiaume et Rege Colet, 2013; Poumay, 2014). L'interprétation et l'analyse des propos des participants nous permettent de constater que, tous les participants choisissent les pratiques pédagogiques en se basant sur les objectifs ou les compétences visés. Les deux courants, l'approche par objectifs et l'APC, visent à expliciter les finalités des programmes de formation et à structurer des activités de planification pédagogique. Il serait pertinent de prendre en compte que les approches pédagogiques « ne visent pas à expliquer l'apprentissage, mais à proposer des façons de faire propres à le supporter ou le faciliter » (Legendre, 2007).

En lien avec l'enseignement par objectifs, par rapport à la complexité des objectifs de la taxonomie de Bloom, aucun participant n'aborde le niveau de « se rappeler » (se souvenir de ce qu'on a déjà appris). Ils veulent aller au-delà de la mémorisation. Ceci ne signifie pas que, pour eux, la connaissance pure est quelque chose sans importance, mais elle « a peu de valeur si on n'est pas capable de l'appliquer » (cas 3) ou « pour moi, de vous faire faire du par cœur ça ne fait aucun sens » (cas 4). Une autre raison qui explique ce fait est que la population cible de notre projet est composée de professeurs qui appliquent au moins une méthode non magistrale, ce qui explique en partie le fait que les objectifs ciblés dans leurs cours ne visent pas ce niveau.

Concernant le niveau « Créer » (assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent), seulement trois participants de notre projet visent ce niveau dans leurs cours. Nous pourrions émettre l'hypothèse que ce niveau est ciblé par les professeurs parce que le public cible de ces cours sont les étudiants du premier cycle et non ceux de la maîtrise ou du doctorat.

Quant à l'APC, à travers les compétences disciplinaires, la majorité des professeurs visent à développer chez leurs étudiants des compétences transversales, dont la capacité de critiquer et de travailler en groupe.

Dans la pédagogie universitaire, la pédagogie par objectifs ou la pédagogie par compétences ont des implications conceptuelles pour les activités d'enseignement. Comme la recherche de Chauvigné et Coulet (2010) l'indique : « un des effets premiers de l'adoption des APC à l'université est la diversification des formes pédagogiques » (p. 18). En lien avec l'analyse des propos des professeurs interrogés de notre échantillon, on constate une diversification des variantes des

pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs. Il conviendrait donc, selon nous, de développer de nouvelles recherches sur ces questions : quelles sont les pratiques développées à l'université dans le contexte d'enseignement en grand groupe? En quoi l'APC mise en place modifie-elle les pratiques pédagogiques à l'université?

Constat 5 : En grand groupe, les professeurs ne prendraient pas conscience de la conception d'apprentissage des étudiants dans le choix des pratiques pédagogiques non magistrales

Dans notre cadre de référence, plusieurs recherches (Biggs, 1999; Entwistle, 2006; Lublin, 2003; Prosser et Trigwell, 1999) montrent que si les professeurs adoptent une approche centrée sur les apprenants, ils pourraient les encourager par des approches d'apprentissage plus approfondies. Dans le même sens, l'étude de Ramsden (1988a, 2003) constate que l'environnement pédagogique, dont les méthodes d'enseignement utilisées par le professeur, influence la façon de travailler des étudiants. En effet, les activités organisées par celui qui enseigne dans un contexte approprié amènent les étudiants à choisir l'intention de satisfaire aux exigences de la tâche ou de comprendre.

Selon l'analyse des données recueillies dans notre projet, nous constatons qu'en grand groupe, au début du processus du choix des méthodes d'enseignement, les professeurs ne tiennent pas compte de la façon d'apprendre et de travailler des étudiants. Ils décident d'apporter les changements eux-mêmes. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, dans des petits groupes, les professeurs ont l'occasion d'échanger facilement avec chaque étudiant pour connaître son parcours et ses attentes tandis que cette activité n'est pas réalisable aisément dans un grand groupe. Dans ce format d'enseignement, après avoir eu des inspirations pédagogiques, les professeurs testent en classe et font des ajustements au fur et à mesure en se basant sur les commentaires des étudiants et leur auto-évaluation.

Constat 6 : Le soutien de la direction et des collègues ne serait pas un motif qui suscite le choix des pratiques pédagogiques non magistrales chez les professeurs

Au sujet de la discussion entre les pairs, le résultat de l'étude des chercheurs Demougeot-Lebel et Perret (2011) correspond à l'analyse de notre corpus de données. Cette recherche montre que près de 40 % des professeurs de niveau supérieur ont consacré un maximum de deux jours par

année aux activités d'ordre pédagogique. Dans cette mesure, la recension des écrits de Bécharde (2001) estime que « le facteur déterminant dans une culture pédagogique d'innovation est la collaboration entre les pairs: regroupés par sous-discipline ou par programme, les professeurs peuvent interagir et confronter leurs points de vue tant sur l'apprentissage, sur l'enseignement que sur le matériel didactique » (p. 227).

Selon les répondants dans notre projet, la discussion joue un rôle important dans le développement professionnel du professeur. Pourtant, dans la réalité, seulement 3 sur 21 professeurs affirment qu'ils ont des discussions avec leurs collègues. Le reste ne le font pas par manque de temps ou en raison de la surcharge de travail, dont l'enseignement, la recherche, l'administration et le service à la collectivité. Apprendre des autres et avec les autres, partager et échanger avec les pairs des expériences sont des activités essentielles qui facilitent la discussion entre les professeurs. Nous nous posons certaines questions : comment et quels moyens les universités ont-elles mis en place pour susciter ce type de discussion? L'obligation des journées pédagogiques aux cycles supérieurs serait-elle une solution? La création de la communauté de pratique ou d'un espace de discussion en présentiel ou virtuel serait-elle une solution possible?

Constat 7 : Les TIC ne sont qu'un moyen au processus du changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs

Quant à la question « Quel est le rôle des TIC dans votre enseignement? », toutes les personnes interrogées confirment son rôle indispensable dans l'enseignement et qu'ils intègrent les TIC, d'une manière ou d'une autre, de façon significative ou peu significative à leurs pratiques pédagogiques. En outre, seulement trois des 21 professeurs témoignent qu'ils ont suivi des formations continues sur les TIC.

Par rapport aux motifs qui influencent le choix des pratiques pédagogiques non magistrales chez les professeurs, l'analyse des transcriptions des entrevues montre que, dans le contexte de grand groupe, seulement un professeur affirme explicitement que le développement des TIC est un de ses motifs. Les raisons qui expliquent ce fait sont : (1) la technologie n'est qu'un instrument et non le fondement de la démarche. Il est donc seulement un moyen qui aide les professeurs à

mettre en place leur façon d'enseigner et (2) il existe un lien entre les TIC et les difficultés rencontrées au niveau technique chez les professeurs.

L'UNESCO (2008, 2011) insiste sur la place importante des TIC au niveau tant personnel que professionnel, entre autres dans les milieux d'enseignement tels que l'université. Dans ce sens, plusieurs études déclarent l'influence significative des TIC sur l'amélioration des pratiques pédagogiques des professeurs universitaires et également sur la réussite des apprenants (Becta, 2006; CSE, 2000; Fourgous, 2010). Pourtant, les recherches de Enochsson et Rizza (2009); Karsenti et al. (2001) et Rasmy et Karsenti (2016) constatent que les TIC sont en marge dans l'enseignement supérieur actuel, quel que soit le pays considéré et que son intégration dans l'enseignement supérieur représente un défi immense.

Dans l'enseignement supérieur, les TIC sont des outils qui permettent aux professeurs au mieux de reproduire les pédagogies utilisées actuelles et habituelles. En ce sens, Karsenti (2013) confirme que « ce ne sont ni les technologies ni les MOOCs qui favoriseront la réussite des étudiants, mais bien les usages qui en seront faits! » (p. 19).

En lien avec notre échantillon, on constate que les TIC ne sont pas un motif cité par presque tous les professeurs interrogés. Pourtant, lors de leur description des méthodes d'enseignement appliquées, les outils technopédagogiques les mènent à la réflexion et au changement sur le plan pédagogique, par exemple : des logiciels de quiz interactifs, les capsules vidéo.

Constat 8 : La diversification des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en tenant compte de l'inclusion est importante en contexte de grand groupe.

Dans l'enseignement supérieur, le professeur joue un rôle primordial par rapport aux autres variables telles que la taille du groupe, le local, les types d'étudiants, etc. En grand groupe, un des éléments importants à considérer est la variété des pratiques pédagogiques pour s'adapter à la transformation du public universitaire. Les buts visés sont de (1) s'adapter aux besoins, aux exigences des étudiants de nouvelle génération, (2) s'adapter aux styles d'apprentissage de chaque étudiant, (3) au fur et à mesure, avec une seule méthode active, pallier l'appréciation des étudiants qui baisse et qui participent moins aux cours. En effet, un professeur partage : « mais avec le temps, plutôt que d'interagir puis de continuer, je voyais qu'il y avait de moins en moins

de gens qui utilisaient les manettes, de moins en moins de gens qui participaient aux questions avec les télévotants interactifs » (cas 5). Dans le contexte de l'enseignement supérieur en grand groupe, l'innovation des pratiques pédagogiques est un piment à ajouter afin de susciter la participation et l'esprit critique des étudiants.

Relativement aux réactions des étudiants par rapport à la méthode d'enseignement des professeurs, l'analyse du corpus des données nous montre que ces réactions dépendent de la conception d'apprentissage des étudiants, en profondeur, en surface ou selon l'approche stratégique. Un répondant, durant sa vie d'étudiant, a vécu beaucoup d'enseignement magistral suivi de travaux en équipe. Pour lui, cette formule est « un peu trop à mon goût en tant qu'étudiant », donc « pour tout mon baccalauréat, je ne me suis jamais levé pour faire une activité » (cas 16). Dans ce sens, un autre remarque que dans les cours, il existait toujours deux tendances : l'une destinée à « des étudiants qui étaient un peu plus scolaires, qui traînaient un peu des effets de la forme scolaire antérieure aux études supérieures, donc qui attendaient les notes de cours, et surtout, qui cherchaient à mémoriser, à digérer les choses comme ça » et l'autre tendance est destinée à des étudiants qui étaient « davantage de réfléchir à partir des lectures faites puis tenter de faire sens par rapport aux préoccupations » (cas 9). Ceci montre que, pour monter au sommet de la montagne des connaissances, il existe deux types d'étudiants, l'un qui demande directement des recettes avec des étapes à réaliser, des concepts, des idées pour répondre à une question tandis que l'autre type, au-delà des recettes, a besoin des ingrédients pour inventer leurs propres plats. Dans l'enseignement, certains étudiants notamment ceux qui mettent l'accent sur les notes, avec les stratégies de mémorisation, aiment avoir des notes et des réponses toutes faites. D'autres utilisent des stratégies d'organisation, de réflexion et de critique pour améliorer leur apprentissage. En effet, en grand groupe, il serait important donc de varier les pratiques pédagogiques.

D'un autre côté, la demande de diversifier les pratiques pédagogiques pour ne pas ennuyer les étudiants est une pression pour les professeurs. C'est une « pression de l'institution, pression à devenir plus en plus actif » (cas 19). Au sein de l'enseignement de masse, dans lequel les étudiants sont hétérogènes et exigeants, la méthode traditionnelle et le manque de variété des pratiques

d'enseignement sont insuffisants pour répondre à la variabilité de l'étudiant, aux défis des universités ainsi qu'à la compétition sociale des réseaux en classe.

Constat 9 : La conception de l'enseignement chez les professeurs n'est pas différente chez les professeurs expérimentés et les novices, s'ils ont une grande passion d'enseigner.

La recension des écrits présentée au deuxième chapitre montre que le parcours universitaire et l'environnement disciplinaire influencent les conceptions d'enseignement et que celles-ci sont différentes entre les professeurs expérimentés et les novices (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). Autrement dit, ces conceptions varieront durant l'évolution de la carrière des professeurs-chercheurs. Le corpus de notre projet ne nous permet pas de voir ces éléments. Ceci pourrait être expliqué notamment par les raisons suivantes :

Premièrement, un des critères de sélection de notre population est de considérer les professeurs qui appliquent au moins une méthode non magistrale. Le partage des expériences vécues des participants montre que, dès le début de leur carrière, ils orientent leur pédagogie universitaire vers une conception centrée sur l'étudiant. Durant la vie professorale, en fonction des variables contextuelles, toujours vers la conception qui met l'étudiant au centre de l'apprentissage, le professeur essaie de modifier des stratégies pédagogiques pour rendre l'étudiant actif dans l'apprentissage. De ce point de vue, nous partageons l'étude de Trigwell et al. (1994), cité par Loiola et Tardif (2001) au sujet de la combinaison de trois éléments : les conceptions, les stratégies et les intentions. Cela dit, le professeur met en place des stratégies d'enseignement actives avec l'intention d'ajuster sa conception durant sa carrière professorale ainsi que celle de l'apprentissage via les objectifs du cours.

Deuxièmement, 18 des 21 professeurs affirment que la motivation personnelle, notamment le plaisir d'enseigner, les encourage et les pousse vers le choix d'intégrer des pratiques pédagogiques et le maintien de leur cheminement professionnel. La passion d'enseigner donne du sens dans la vie professionnelle des professeurs.

Troisièmement, la taille de l'échantillon restreint de notre recherche ayant 21 participants est peu significatif pour pouvoir confirmer ou infirmer les constats des autres recherches. Dans le

cadre de notre thèse, avec la méthode de recherche qualitative, notre but est de comprendre le phénomène étudié et non d'en tirer des conclusions statistiquement significatives.

Constat 10 : Nature du processus de changement pédagogique

La figure 15 présente le processus de changement pédagogique tel qu'il se dégage de nos données. Nous observons notamment que le processus d'intégration des pratiques pédagogiques différentes chez les professeurs d'université dans le contexte de grand groupe se compose généralement de cinq phases : (1) expériences d'enseignement vécues dans la vie d'étudiant, (2) réflexion sur le changement, (3) expérimentation de pratique, (4) mise en place, (5) ajustements.

La première phase porte sur l'influence des pratiques pédagogiques vécues lors de la vie étudiante des professeurs. Pour n'importe quelles réactions, soit critiques, soit acceptation, les professeurs décident de changer leurs façons d'enseigner pour que leurs étudiants ne vivent pas les mêmes expériences qu'ils ont vécues par le passé. La seconde phase, avec la passion du métier d'enseigner ou sous les pressions de l'université, des collègues, de la société ainsi que les exigences des étudiants, les professeurs ont la volonté de réfléchir au changement. En outre, dans cette phase, à la suite de formations continues, de colloques ou de films visionnés, les professeurs trouvent des inspirations pédagogiques et s'ouvrent au changement. Or, de la deuxième phase à la troisième, plusieurs motifs influencent le choix d'intégrer de nouvelles pratiques pédagogiques chez les professeurs. Concernant la troisième phase, il s'agit d'une période où les professeurs essaient de tester leurs idées avec leurs étudiants ou en discutant avec leurs collègues, et de les modifier en fonction des commentaires des étudiants et du contexte d'enseignement. La quatrième phase vise à mettre en place des pratiques pédagogiques différentes. La cinquième phase et non pas la dernière phase permet aux professeurs d'ajuster leur pratique.

En effet, il s'agit d'un processus de changement non linéaire comportant différentes phases, où semble se manifester une grande volonté de changement de la part du professeur, qui vise à l'amélioration de la qualité en pédagogie universitaire et à la réussite en fonction de la variété du profil des étudiants. Durant ces phases, il existe toujours un aller-retour sur les nouvelles pratiques mises en place par les professeurs, ce qui montre qu'il n'y a pas une seule et bonne recette pour celui qui enseigne. D'une session à l'autre, chaque professeur modifie son

enseignement pour s'adapter au contexte, au contenu d'enseignement, au local, au profil et aux besoins des étudiants ainsi qu'aux attentes de la société.

Ultimement, notre thèse montre que l'enseignement en grand groupe comporte plusieurs contraintes tant pour les professeurs que pour les étudiants. La méthode magistrale rendrait ces derniers moins participatifs et réflexifs, comme le précise Bligh (1998), « l'exposé magistral seul est rarement la méthode qui permettra d'atteindre tous les objectifs visés. Le plus souvent, il sera nécessaire de combiner plusieurs approches pour susciter la réflexion des étudiants ou pour s'assurer de leur compréhension » (cité dans Colet et Berthiaume, 2013, p. 152).

Dans notre recherche, nous avons vu qu'en prenant en compte l'exigence de plus en plus élevée des étudiants par rapport à l'enseignement, en vue de varier leur manière d'enseigner, les professeurs interrogés remettent en question les motifs relatifs à leurs choix didactiques et pédagogiques en trouvant des méthodes pertinentes. Favoriser un apprentissage significatif est un souhait pour tous les professeurs de notre échantillon et comme le soulignent Colet et Romainville (2006), c'est également le cas pour tous ceux qui donnent des cours en grand groupe.

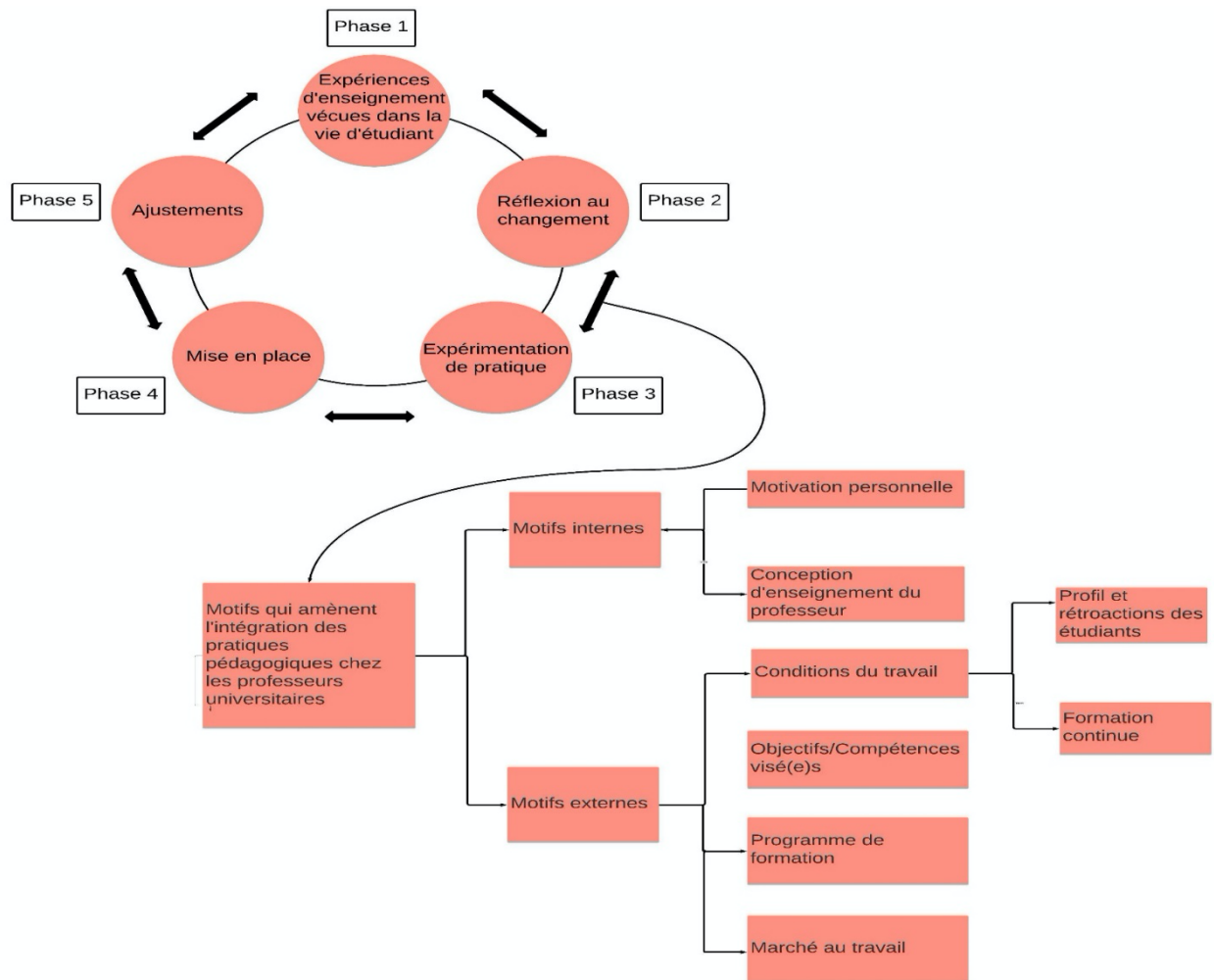


Figure 15. – Processus du changement des pratiques pédagogiques non magistrales chez les professeurs universitaires dans le contexte de grand groupe

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'enseignement en grand groupe pose certainement de multiples défis chez les professeurs d'université, et ce, à plusieurs niveaux, dont la gestion de classe, l'encadrement, l'engagement des étudiants, la manière d'évaluer, la correction des travaux, etc. Sur le plan de la pédagogie universitaire, étant donné que le total du nombre d'étudiants en classe peut avoir une influence majeure, moyenne ou peu importante sur une formation de qualité, ce qui compte particulièrement est la qualité des pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs (Atkinson, 2010; Milesi et Gamoran, 2006; Mulryan-Kyne, 2010; Wulff et al., 1987). De ce fait, notre projet visait à mettre en lumière les motifs qui amènent des professeurs à changer leurs pratiques dans le contexte de grands groupes. Nous nous sommes donc intéressée à connaître les points de vue de professeurs sur leurs propres pratiques pédagogiques et à comprendre le processus de leur changement pédagogique. Pour y arriver, à la lumière de la recension des écrits scientifiques et par l'entremise d'entretiens individuels semi-dirigés auprès de 21 professeurs interrogés venant de diverses disciplines, nous avons fait une analyse qualitative de type thématique des données du matériau de notre étude.

En conclusion de cette thèse, dans un premier temps, à la lumière de nos résultats, il apparaît opportun d'aborder les apports principaux de notre thèse au domaine de la pédagogie universitaire, notamment dans l'enseignement en grands groupes. Ensuite, nous identifions certaines limites de notre étude. Quelques pistes de recherche qui semblent aujourd'hui prometteuses sont enfin proposées.

Les principales contributions de la thèse

Notre recherche avait pour but d'explorer le processus de changement des pratiques pédagogiques des professeurs d'université en ce qui concerne l'enseignement en grands groupes, ainsi que les motifs qui le sous-tendent. Ainsi, la pertinence scientifique de cette recherche réside dans le fait qu'aucune étude sur ce sujet ne permettait de comprendre quel cheminement a conduit les professeurs à changer leurs pratiques pédagogiques et les motifs qui ont contribué à ce changement. Sur le plan de la pédagogie, cette étude a permis de comprendre la nature du

processus du changement des pratiques pédagogiques chez les professeurs universitaires. Il s'agit d'un processus non linéaire se composant de différentes phases qui vise à favoriser la qualité de l'enseignement : (1) expériences d'enseignement vécues dans la vie d'étudiant, (2) réflexion sur le changement, (3) expérimentation de pratique, (4) mise en place et (5) ajustements. D'une session à l'autre, le professeur modifie sa façon d'enseigner en fonction des rétroactions des étudiants, des lectures, des colloques ainsi que de son auto-évaluation afin de s'adapter au contexte, au contenu d'enseignement, au local, au profil et aux attentes des étudiants et de la société. En outre, l'analyse du corpus des entrevues a permis de constater que les types d'enseignement vécus dans la vie d'étudiant des professeurs interrogés étaient le point de départ de leur réflexion sur leur décision de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques actives. Ceci signifie que le choix des méthodes d'enseignement appliquées en classe par les professeurs joue un rôle très important, car il influence, d'une part, explicitement et à courte durée, l'engagement et la réussite des étudiants, d'autre part, implicitement et à long terme, la manière d'enseigner de leurs étudiants qui sont des formateurs ou des concepteurs futurs dans les milieux d'enseignement ou dans les entreprises.

Cette thèse apporte également une contribution aux savoirs existants dans le domaine peu exploré de pratiques pédagogiques universitaires, ce qui se confirme particulièrement dans le contexte de l'enseignement en grands groupes.

Premièrement, le cadre conceptuel de notre projet, présenté au chapitre 2, montre qu'il est nécessaire de sonder les étudiants du cours pour connaître leurs profils, leurs besoins, leurs attentes et mieux mesurer ce qui les motive. Lorsque le professeur réfléchit aux méthodes d'enseignement universitaire, les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage jouent un rôle important, car elles « guident les actions, consciemment ou non » (Gow et Kember, 1993; Trigwell et Prosser, 1996, cité dans Berthiaume et Daele, 2013, p. 121). Cependant, l'analyse du matériau de l'étude nous a permis de constater qu'en grand groupe, les professeurs ne prendraient pas en compte la conception d'apprentissage des étudiants dans le choix des pratiques pédagogiques non magistrales. Contrairement aux petits groupes qui favorisent aisément l'échange avec les étudiants, le grand format n'y contribue pas. C'est la raison pour laquelle, face à des pistes innovantes, le professeur fait des tests en classe et ajuste

continuellement d'une session à l'autre pour améliorer son enseignement et s'adapter aux besoins des étudiants.

Deuxièmement, en ce qui a trait à la définition de grand groupe chez les professeurs d'université, un constat ressort de l'analyse de nos données d'entrevues, soit que cette définition passe d'abord par un nombre et ensuite par d'autres variables. Lors des entrevues auprès des professeurs interrogés, ceux-ci donnent d'abord un nombre pour définir le grand groupe. « À partir de », « au-dessus de », « au-delà de » de X étudiants est un grand groupe. Quel est le seuil d'un grand groupe défini par les professeurs que nous avons interviewés? Au-delà de combien d'étudiants appelle-t-on un groupe un « grand groupe »? Comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre, selon la recension des écrits, la taille d'un grand groupe varie de 50 à 150, voire 200 (Bruneau et Langevin, 2003) ou 350 étudiants ou plus, pour lesquels un seul professeur est présent (Jungic et al., 2006). Les professeurs participant à notre recherche considèrent en moyenne qu'un grand groupe se situe au-dessus de 44 étudiants par classe tandis que pour les cours de langues, au-delà de 12 étudiants par classe. Outre la taille, plusieurs aspects contribuent à la définition de grand groupe chez les professeurs d'université. Cela dit, cette définition peut être modulée en fonction de plusieurs paramètres : le nombre des étudiants par groupe, le contexte d'enseignement, le profil du formateur et des étudiants, le regroupement de différents groupes (les étudiants ne se connaissent pas), le moment de la journée, la durée de la séance, le local, les capacités et les expériences du professeur. Dans ce sens, Champagne (1996) définit le grand groupe comme étant « celui considéré comme tel par chaque enseignant... » (p. 4). Bref, en sus de la taille du groupe, c'est donc la réflexion sur la nécessité d'opérer un changement pédagogique qui contribue à la définition de grand groupe chez les professeurs.

Troisièmement, la pédagogie universitaire reste un terrain riche, diversifié, mais encore peu connu, en particulier, dans le contexte de larges effectifs. Notre recension des écrits montre justement que peu de recherches portent véritablement sur les pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs d'université (Adangnikou, 2008; Duguet, 2014; Duguet et Morlaix, 2012; Duru-Bellat, 1995; Galand et al., 2005; Romainville, 2000; Romainville et Michaut, 2012). Cette thèse apporte une variété de connaissances sur des pratiques pédagogiques mises en œuvre à présent par des professeurs d'université. En outre, les résultats d'analyse des données mettent

en évidence une diversité de variantes de chaque pratique pédagogique qui change en fonction du professeur, du contexte, de la cohorte et du programme. En ce qui concerne le choix des méthodes d'enseignement, il n'existe pas une bonne recette. C'est le professeur qui ajoute les ingrédients adéquats pour rendre actifs les étudiants et qui fait des efforts pour varier les formules d'enseignement à des terrains d'application possibles qui permettent d'assurer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage.

Les limites de la recherche

Selon Hativa et Goodyear (2002), la culture disciplinaire des professeurs influence potentiellement les pratiques pédagogiques mises en place par les professeurs. De ce point de vue, nous avons l'intention de recruter notre échantillon dans tous les domaines selon les quatre catégories de Becher (1989) et de Becher et Trowler (2001) : les sciences pures (dure-pure), les sciences humaines (douce-pure), les technologies appliquées (dure-appliquée) et les sciences sociales appliquées (douce-appliquée). Cependant, la technique d'échantillonnage dite boule de neige ne nous a permis pas d'avoir des répondants en sciences pures (FAS Sciences). C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons pas analyser quelles pratiques pédagogiques appliquées varient d'une culture disciplinaire à l'autre.

Par ailleurs, l'entrevue semi-dirigée présente elle-même des limites, car la qualité des données dépend des expériences et des informations fournies par les participants. Au début de notre projet, une des questions spécifiques de notre projet visait à répondre à la question : « Est-ce que les pratiques pédagogiques sont influencées par les grandes théories de l'apprentissage et les innovations pédagogiques? Si oui, comment? ». Les propos dans nos données ne nous ont pas permis d'y répondre, car seulement 2 des 21 professeurs interrogés ont abordé cette question lors des entretiens. Cependant, cela nous a permis de prendre conscience que ces conceptions sont particulièrement importantes comme guides pour l'action des professeurs en ce qui concerne la réflexion et le choix des pratiques pédagogiques, comme nous l'avons également présenté dans notre cadre conceptuel.

Enfin, notre recherche est basée sur un échantillon restreint de professeurs d'université, qui ne sont donc pas représentatifs de la population. La généralisation des résultats peut donc être un élément limitatif.

Les perspectives

Nous proposons ici de nouvelles orientations pour les recherches futures qui portent sur l'enseignement supérieur dans le contexte de grands groupes. La première piste de développement consisterait à analyser l'impact des pratiques pédagogiques non magistrales des professeurs d'université sur les étudiants. Il serait pertinent de faire des entrevues auprès des étudiants ou des sondages, pour mieux comprendre le transfert des pratiques pédagogiques des professeurs sur le terrain ainsi que leur efficacité auprès des étudiants.

En pédagogie universitaire, l'alignement pédagogique consiste à mettre en cohérence trois éléments : les objectifs du cours, les activités pédagogiques et les évaluations (Berthiaume et Rege Colet, 2013; Poumay, 2014). L'analyse des verbatim des professeurs a mis en lumière leurs choix de pratiques pédagogiques différentes de la méthode magistrale en fonction des objectifs du cours. En ce sens, on pourrait se poser comme questions : Quels sont les défis rencontrés par les professeurs en lien avec les innovations pédagogiques par rapport à l'évaluation dans le contexte de l'enseignement à des grands groupes? Quelles sont les techniques mises en place pour surmonter ces défis? Dans la réalité, l'enseignement en grand groupe engendre des défis chez les professeurs sur le plan de la pédagogie et de l'évaluation. Ce serait une deuxième perspective que l'on pourrait développer à l'issue de notre recherche.

En outre, il est ressorti du discours des professeurs interrogés que le local avec des chaises fixes en rangées a une influence sur l'organisation des pratiques pédagogiques interactives pour les groupes de grande taille, notamment pour le travail en équipes. Cette variable est l'un des paramètres qui influence la perception d'un grand groupe selon les intervenants. À partir de cette idée, en tenant compte de la recension des écrits sur les effets positifs de la transformation des espaces sur les étudiants (Kohler et Dib, 2015; Horne et al., 2012), il serait intéressant de faire une recherche sur l'impact des espaces physiques et numériques d'apprentissage sur le

changement des pratiques pédagogiques des professeurs ainsi que de proposer des configurations spatiales pour l'enseignement de nombreux effectifs.

Enfin, une dernière modalité à explorer serait de mettre en place une communauté de pratique. Apprendre des autres et avec les autres occupe une place très importante dans le développement professionnel continu des professeurs. Les résultats de l'analyse des données de notre thèse nous l'ont confirmé. Cependant, dans la réalité, les universités dans lesquelles œuvrent les professeurs de notre échantillon manquent des moyens afin de susciter ce type d'échange. Nous aimerions créer un espace virtuel sous forme des vidéos-témoignages où les professeurs partageraient leurs expériences des pratiques pédagogiques actives ou des techniques d'évaluation mises en place en grand groupe. Avec le consentement des professeurs, avant de filmer, il serait pertinent de rédiger une fiche de lecture avec des éléments à aborder dans le but d'aider les lecteurs-visionneurs à appréhender plus aisément les méthodes présentées. Nous espérons que ces vidéos qui seraient mises en ligne sur le site du CPU leur apporteraient des inspirations pédagogiques et des encouragements au changement : « il y a des professeurs qui mettent en place cette technique, pourrais-je le faire? ou pourquoi pas moi? ».

Références bibliographiques

Abdul Rabu, S. N., Hussin, H. et Bervell, B. (2019). Qr code utilization in a large classroom: higher education students' initial perceptions. *Education and Information Technologies*, 24(1), 359–384.

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Nouvelle édition : Issy-les -Moulineaux, E.A.P.

Abraham, A. (1972). *La matrice intra et interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant*. Paris, éditions scientifiques et psychotechniques.

Adams, P. (2011). ICT and Pedagogy: Opportunities Missed? *Education*, 39(1), 21-33.

Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(3), 601-621.

Ake-Little, E., von der Embse, N. et Dawson, D. (2020). Does class size matter in the university setting? *Educational Researcher*, 49(8), 595–605.

Ait-Taleb, N. et Mani, Z. (2019). Les facteurs et les formes de résistance des apprenants à une innovation pédagogique : le cas d'un Business Simulation Game. *Management and Avenir*, 5(5), 13-34. <https://doi.org/10.3917/mav.111.0013>

Alamargot, D. (2005). L'acquisition des connaissances. Dans C. Golder et D. Gaonac'h (dir.), *Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie* (pp. 78-113). Paris, France : Hachette Éducation.

http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_acquisition.pdf?#zoom=81&statusbar=0&navpanes=0&messages=0

Alkeaid, A. A. (2004). *Choice of practice: Teaching in saudi arabian universities* (publication no 3148844) [thèse de doctorat, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses.

Allais, S. (2013). Losing contact – How can we teach large classes? Dans D. Hornsby, R. Osman et J. De Matos-Ala (dir.), *Large-class pedagogy: Interdisciplinary perspectives for quality higher education* (pp. 33-48). Sun Press.

Allais, S. (2014). A critical perspective on large class teaching: the political economy of massification and the sociology of knowledge. *Higher Education*, 67(6), 721-734. DOI: 10.1007/s10734-013-9672-2

Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. Dans E. Annoot et M.F. Fave Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). Paris : L'Harmattan.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 5-31.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.

Andres, L. et Adamuti-Trache, M. (2008). University Attainment, Student Loans and Adult Life Course Activities. Dans R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman et A. Usher (dir.), *Who goes Who Stays. What Matters? Accessing in Post-Secondary Education in Canada* (pp. 240-275). Montreal / Kingston: McGill Queen's University Press.

Annoot, E. et Fave-Bonnet, M. F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

Anoush, M., Littlejohn, A. et Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University student' use of digital technologies. *Computers and Education*, 56, 429-440.

April, J. et Larouche, H. (2007). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches qualitatives*, 26(2), 145-168.

Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.

Atkinson, M. (2010). Teaching Large Classes. Dans Black, C. (dir.) (2010), *The Dynamic Classroom: Engaging Students in Higher Education* (pp. 57-67). Madison, WI: Atwood Publishing.

Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence*. Montréal : AQPC.

Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-20. <http://ripes.revues.org/990>

Baker, J. et Westrup, H. (2000). *The English Language Teacher's Handbook*. Continuum: London.

Bakir, N. (2016). Technology and teacher education: a brief glimpse of the research and practice that have shaped the field. *Techtrends : Linking Research and Practice to Improve Learning* Publication of the Association for Educational Communications & Technology, 60(1), 21–29. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0013-4>

Barnier, G. (2002). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Le cahier du FLE. <https://cahierfle.wordpress.com/2009/08/11/theories-de-lapprentissage-et-pratiques-denseignement-gerard-barnier/>

Baruel, B., Beau, G. et Bazin, Y. (2018). Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques. *@Grh*, 26(1), 123–123. <https://doi.org/10.3917/grh.181.0123>

Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2-3), 18-25.

Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.

Basco, L. (2007). Influence du "soi social" dans la construction de la personne enseignante. *Revue Chemins de formation au fil du temps*, 10 (10), 260-278. Edition du petit Véhicule et Formation Continue, Université de Nantes.

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.

Bassi, F. (2019). Students' satisfaction in higher education: the role of practices, needs and beliefs of teachers. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 27(1), 56–69.

Baudelot, C. et Establet, R. (1973). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

Beaudrie, S. M. (2015). Instructional effectiveness in the shi classroom: comparing teacher and student perceptions. *Journal of Hispanic Higher Education*, 14(3), 274–297.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham and Bristol: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Becher, T. et Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd édition). Buckingham: Open University Press/SRHE.

Becta (2006). *The Becta Review: Evidence on the Progress of ICT in Education*. Becta, ICT research.

Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris, France : Presses universitaires de France. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 269–270.

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. et Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: determinants of student's engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), 7-30.

Bédard, F., Pelletier, P. et Le Clech, C. (2017). L'apprentissage hybride. Dans F. Guillemette, C. Leblanc, C. Lessard, M-M. Lemieux et L. Charbonneau (dir.) *Le tableau Échange de bonnes pratiques entre les enseignants de niveau universitaire*, 6 (1). Trois-Rivières, QC : UQTR.

Ben Youssef, A. et Hadhri, W. (2009). Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires: le cas de la France. *Réseaux*, 155(3), 23–23. <https://doi.org/10.3917/res.155.0023>

Bercier-Larivière, M. et Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. *La revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 169-182.

Bernatchez, P.A. et Weiss-Lambrou, R. (2003). Enseigner à de grands groupes : un défi à relever. *Revue Bulletin CEFES de l'Université de Montréal*, 8, 1-2.

Berthiaume, D. et Daele, A. (2013). Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 149-164). Berne : Peter Lang.

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2e éd.). Buckingham : Open University Press/Society for Research into Higher Education.

Biggs, J.B. (1999). *What the student does: Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Bigot, C. (2019). Quand l'apprenance s'exprime dans l'apprentissage par situation simulée. *Spécificités*, 14(3), 111–111. <https://doi.org/10.3917/spec.014.0111>

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ed.

Bishop, J. L. et Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30(9), 1-18.

Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? *Formation et profession*, 20(1), 23-28. DOI : 10.18162/fp.2012.173

Bligh, D. A. (1972). *What's the use of lectures?* Harmondsworth, England: Penguin.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Addison Wesley Publishing Company.

Bodgan, R. et Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (2è ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bourdeau, S., Petit, M.-C. et Goyette, S. (2020). Developing competencies in it project estimation: a simulation-based training using lego. *Systèmes D'information & Management*, 25(2), 73–73. <https://doi.org/10.3917/sim.202.0073>

Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouveret, A., Lima, L., Michon, D. et Grangeat, M. (2012). Au cœur de la réforme des études en soins infirmiers : enquête auprès des enseignants formateurs en ifsi. *Recherche En Soins Infirmiers*, 108(1), 95–95. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0095>

Braxton, J. M., Bray, N. J. et Berger, J. B. (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.

Brien, R. (1997). *Sciences cognitives et formation* (3e édition). Presses de l'Université du Québec.

Brookfield, S. (1998). *Independent Adult Learning*. University of Nottingham.

Brill, J. M. et Galloway, C. (2007). Perils and promises: university instructors integration of technology in classroom-based practices. *British Journal of Educational Technology*, 38(1), 95–105.

Bruneau, M. et Langevin, L. (2003). *L'enseignement aux grands groupes : quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*.

<http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/groupe.pdf>

Bruyton, B. et Crull, S. (1982). Causes and consequences of instruction. *Research in Higher Education*, 17, 191-206.

Burns, T.C. et Ungerleider, C.S (2003). Information and communication technologies in elementary and secondary education: state of the art review. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 3(4), 27-54.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietardy, A., Nagels, M., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 1(9), 69-96. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>.

Bussièrès, J.F. (2003, Automne). Utilisation du forum de discussion avec de grands groupes dans des cours de gestion et législation pharmaceutiques. *Revue Bulletin CEFES de l'Université de Montréal*, 8 (6). <http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno8.pdf>

Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J. et Bosch, E. V. D. (2016). Personality traits of expert teachers of students with EBD: clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 569-587. DOI: 10.1080/13603116.2015.1100222

Čančer, V. (2014). Teaching creative problem solving methods to undergraduate economics and business students. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 485–500. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726968>

Carbone, E. et Greenberg, J. (1998). Teaching large classes: unpacking the problem and responding creatively. *To Improve the Academy*, 17(1), 311–326. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1998.tb00355.x>

Castillo-Merino, D., Serradell-López Enric et Vilaseca-Requena, J. (2009). Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: une analyse des performances des étudiants en e-learning dans la région catalane. *Réseaux*, 155(3), 55–55. <https://doi.org/10.3917/res.155.0055>

Chouinard, M. C., Lavoie, M., Poitras M-É., Sasseville, M., De, J. L. C. et Girard, A. (2015). Utilisation d'un club de lecture comme méthode pédagogique pour favoriser l'appropriation des données

probantes par des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières. *Recherche En Soins Infirmiers*, 120(120), 35–46.

Centre de pédagogie universitaire d'Ottawa (2007). *Enseigner à l'Université d'Ottawa – Un guide pour les professeurs et les assistants à l'enseignement*.

http://www.saea.uottawa.ca/images/stories/saea/cpu/docs/fr/guide/chapitre5_enseigner_grands_groupes.pdf

Centre de pédagogie de l'Université de Montréal (2010). *Page d'accueil*.
<https://cpu.umontreal.ca/accueil/>

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE).

Champagne, M. (1996). *L'enseignement aux grands groupes*.

http://www.bsp.ulaval.ca/docs/doc_pedagogie/groupes.pdf

Charle, C. et Verger, J. (2012). *Histoire des universités : XII – XXI siècle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Charlier B. et Denis B. (2002). *Articuler distance et présence dans une formation d'adultes en Technologie de l'Éducation*. Colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire). Belgique : Louvain-La-Neuve.

http://www.unifr.ch/didactic/article.php3?id_article=13

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.

Chew, E., Turner, D. A. et Jones, N. (2010). In Love and War: Blended Learning Theories for Computer Scientists and Educationists. Dans F. L. Wang, J. Fong et R. C. Kwan (dir.), *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications* (pp. 1-23). Hershey, PA: IGI Global.

Clark, R.E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research & Development*, 42(2), 21-29. DOI: 10.1007/BF02299088

Cleary, C., Akkari, A. et Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 7, 29-49.

Cloutier, R. (1990). Les « nouvelles » clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de l'étudiant traditionnel. *Les Cahiers du Labraps*, 7, 1-83.

Cody, N. et Gagnon, R. (2009). *Apprendre autrement. L'apprentissage par problèmes*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Coen, P. F. (2007). Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 123-136). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cornock, C. (2015). Teaching group theory using rubik's cubes. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(7), 957-967. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1070442>

Costin, F. (1972). Lecturing versus Other Methods of Teaching: A Review of Research. *British Journal of Educational Technology*, 3 (1), 4-31.

Cuseo, J. (2007). The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first year students. *Journal of Faculty Development*, 21(1), 5-21.

Daele, A. (2010). *Enseigner et interagir avec un grand groupe*.

<https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/05/25/enseigner-et-interagir-avec-un-grand-groupe/>

Daele, A. et Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. Université de Lausanne, Suisse : Centre de soutien à l'enseignement.

Daele, A. et Berthiaume, D. (2009). *L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques*. Centre de soutiens à l'enseignement, Université de Lausanne.

https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_objectifs_pedagogiques.pdf

Daele, A. et Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 149-164). Berne : Peter Lang.

Davidoff, F., Batalden, P., Stevens, D., Ogrinc, G. et Mooney, S. (2008). Publication guidelines for quality improvement in health care: evolution of the SQUIRE project. *Qual Saf Health Care*, (17), 3-9.

Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 79–110. DOI : <https://doi.org/10.7202/012359ar>

Deboulet, A. et Lafaye, C. (2018). Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains. *Sociologies pratiques*, 2(2), 71-79. <https://doi.org/10.3917/sopr.037.0071>

De Hei, M. S. A., Strijbos, J.-W., Sjoer, E. et Admiraal, W. (2015). Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs. *Research Papers in Education*, 30(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908407>

De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche & Formation*, 77(3), 73–73.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 3 (172), 5-13.

De Matos-Ala, J. et Hornby, D. (2013). Promoting student engagement and deep learning approaches in large classes. Dans D. Hornsby, R. Osman et J. De Matos-Ala (dir.), *Large-class pedagogy: Interdisciplinary perspectives for quality higher education* (pp. 79-98). Sun Press.

De Paoli, G. (2003, Automne). L'enseignement aux grands groupes : une interaction redécouverte par l'intégration des TIC au cours magistral. *Revue Bulletin CEFES de l'Université de Montréal*, 8(6). <http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno8.pdf>

Debevec, K., Shih, M. et Kashyap, V. (2006). Learning strategies and performance in a technology integrated classroom. *Journal of Technology in Education*, 38(3), 293-308.

DeMaio, D. N. et Oakes, C. E. (2014). Flipping the classroom with screen-casts. *Radiologic technology*, 85(3), 340-343.

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51-72. DOI : 10.3917/savo.023.0051

DeNeve, K. M. et Heppner, M. J. (1997). Role play simulations: the assessment of an active learning technique and comparison with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21, 231-246.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences sociales*. Bruxelles, De Boeck Université.

Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'université du Québec.

DeRoth, L. (2005). *Enseigner en couleur : 33 réflexions pour des exposés magistraux dynamiques*. Montréal : Les dossiers du CEFES.

Desbiens, J.-F. (2012). Le béhaviorisme et l'approche scientifique de l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 187-202). Chenelière Éducation.

Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135. <http://rfp.revues.org/1165>

Doray, P. (2016). Politiques universitaires et égalités des chances : les détours de l'histoire. *Éducatons et sociétés*, 2 (38), 87-103. DOI : 10.3917/es.038.0087

Dubois, S. et Giroux M-N. (2012). L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle. *Recherche En Soins Infirmiers*, 111(4), 71–71. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0071>

Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193, 44-47. https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-10/articletechnologie193_classe_inversee_hdufour_bd.pdf

Dufour Renée, Beaudet, N. et Lecavalier, M. (2014). L'accompagnement pour améliorer les pratiques professionnelles en santé publique. *Santé Publique*, 26(3), 317–317. <https://doi.org/10.3917/spub.139.0317>

Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives*, 6 (18), 1-19. DOI : 10.4000/questionsvives.1178

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Éducation. Université de Bourgogne.

Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 3(192), 73-94. <http://rfp.revues.org/4839>

Dumont, A. et Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Belgique : De Boeck supérieur.

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir Éducation Formation*, 3, 399-416.

Enochsson, A. et Rizza, C. (2009). ICT in Initial Teacher Training : Research Review. *OECD Education Working Papers*, 38, 1-41. <http://dx.doi.org/10.1787/220502872611>

Ensign, J. et Woods, A. M. (2014). Strategies for increasing academic achievement in higher education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(6), 17–22. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.926844>

Esia-Donkoh, K. et Antwi, T. (2015). Instructional, psychological and social effects of large classes on student of the department of basic education, university of education, Winneba, Ghana. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(3), 63-78.

Ergado, A. A. (2019). Exploring the role of information and communication technology for pedagogical practices in higher education: case of ethiopia. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 15(2), 171–181.

Eschenauer, J. (2013). Apprendre une langue en tandem. réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. *Langages*, 192(4), 87–87.
<https://doi.org/10.3917/lang.192.0087>

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fiola, M.A, Aubé, M., Benyahia, I., Bigras, D., Boulet, A., Cyr, C., De Serres Pronovost, M., Deslauriers, J-P., Foucher, R., Lema, S. et Rancourt, F. (2006). *Rapport du Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux*. <http://uqo.ca/sites/default/files/fichiers-uqo/vrer/5enseignementgroupesnombreux.pdf>

Fischer, C. G. et Grant, G. E. (1983). Intellectual levels in college classrooms. Dans C. L. Ellner et C. P. Barnes (dir.), *Studies of college teaching: Experimental results* (pp. 47-60). Lexington, MA: D.C. Heath & Co.

Flavin, M. (2012). Disruptive technologies in higher education. *Research in Learning Technology*, 20, 102–111.

Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : État de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Forcier, P. (2003). *Méthodes d'enseignement – Stratégies d'enseignement – Moyens d'enseignement*.

http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Methodes_strategies_enseignement_Paul_%20Forcier.pdf

Forner, Y. et Simonot, C. (2001). Motivation et adaptation à l'université. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 59-73.

Fossion, G., Faulx, D., Maubant, P. et Wittorski, R. (2020). Comment les étudiants donnent-ils du sens aux exemples ? exploration des impacts des exemples utilisés dans le discours pédagogique universitaire. *Phronesis*, 9(1), 50–69. <https://doi.org/10.7202/1069708ar>

Fourgous, J.M. (2009). *Réussir l'école numérique*. Paris.

Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir? Dans B. Galand (dir.), *L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique* (pp. 5-17). Cahiers de recherche en éducation et formation.

Gannaway, D., Hinton, T., Berry, B. et Moore, K. (2013). Cultivating change: disseminating innovation in higher education teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), 410–421.

Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.

Garrison, D. R. et Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gentil, R. et Verdon, R. (2003). *Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication*. DEP note d'évaluation n° 03.04.

Germain-Rutherford, A. et Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 153-183). Bruxelles : De Boeck.

Glaserfeld, E.V. (2001). Constructivisme radical et enseignement. Dans *Actes du colloque Constructivisme : usages et perspectives en éducation*, 1, 37-51. Genève : Service de la recherche en éducation.

- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2007). *Looking into Classroom* (10e éd.) New York: Harper & Row.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170.
- Graham, C. R. et Dziuban, C. (2008). Blended Learning Environments. Dans M. J. Spector (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 269-276). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, C. R., Woodfield, W. et Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(3), 4–14. DOI:10.1016/j.iheduc.2012.09.003
- Greene, M. J., Kloet, M. V. et Kasprzak, M. (2018). *Repenser l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/repenser-lencadrement-des-etudiants-aux-cycles-superieurs/>
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391.
- Hall, A. A. et DuFrene, D. D. (2016). Best practices for launching a flipped classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 234–242.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. et Arfstrom, K.M. (2013). *A White Paper Based On The Literature Review Titled A Review Of Flipped Learning*. Flipped Learning Network – Pearson – George Mason University.
- Hanson, J. M., Paulsen, M. B. et Pascarella, E. T. (2016). Understanding graduate school aspirations: the effect of good teaching practices. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 71(5), 735–752.
- Hativa, N. (2000). Teaching large law classes well: an outsider's view. *Journal of Legal Education*, 50(1), 95–111.

Hativa, N. et Goodyear, P. (2002). Research on Teacher Thinking, Beliefs, and Knowledge in Higher Education: Foundations, Status and Prospects. Dans N. Hativa et P. Goodyear (dir.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, (pp. 335-359). United States: Springer.

Heaslip, G., Donovan, P., & Cullen, J. G. (2014). Student response systems and learner engagement in large classes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 11–24.

Hellmann, J. H., Paus, E. et Jucks, R. (2014). How can innovative teaching be taught? insights from higher education. *Psychology Learning and Teaching*, 13(1), 43–51.

Hennessy, S., Ruthven, K. et Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (2), 155-192.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec : Presses Universitaires du Québec.

Hess, N. (2001). *Teaching large multilevel classes*. Cambridge: CUP.

Hilgard, E. R., Atkinson, R. L. et Atkinson, R. C. (1980). *Introduction à la psychologie*. Montréal : Éditions Études Vivantes.

Hille, C. (2014). The interaction between negotiation research and simulations: the caucasus and the nagorno-karabakh conflict. *Négociations*, 22, 41–52.

Hill, W. F. (1977). *Learning: A survey of psychological interpretations*. Thomas Y. Crowell.

Sam, V. H., Cecilia, M., Jon, D. H. G. et Maggie, J. (2012). Promoting active learning in technology-infused tile classrooms at the university of iowa. *Journal of Learning Spaces*, 1. INSERER-URL-MANQUANT.

Houssaye, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. *Carrefours De L'éducation*, 2(4), 109–109. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs02.0109>

Howlett, C., Ferreira, J.-A. et Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education: building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 305–321.

Huba, M. E. et Freed, J. A. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Huber, M. et Dalongeville, A. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes : Des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.

Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155–164. <https://doi.org/10.1080/14703291003718893>

Institut national de santé publique du Québec. (2011). *L'approche par compétences : un levier de changement des pratiques en santé publique*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec.

Institut national de santé publique (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec.

Ives, S.M. (2000). *A survival handbook for teaching large classes*. UNC: Charlotte.

Jaster, R. W. (2013). *Inverting the classroom in college algebra: An examination of student perceptions and engagement and their effects on grade outcomes* [thèse de doctorat, University of San Marcos, États-Unis]. Digital Collections TxState <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/4526/JASTER-DISSERTATION-2013.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Jawitz, J. (2013). A battle to be waged outside the classroom: The challenge of teaching large classes in higher education in South Africa. Dans D. Hornsby, R. Osman et J. De Matos-

Ala (dir.), *Large Class Pedagogy: Interdisciplinary Perspectives for Quality Higher Education* (pp. 137-147). SUN Media, Stellenbosch.

Jean-Louis, P. (2010, mai). *Les facteurs de qualité des enseignements en grand groupe* [communication orale]. AIPU, Rabat. <https://www.researchgate.net/publication/277656690>

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Jonassen, D., Campbell, J. et Davidson, M. (1994). Learning with media: Restructuring the Debate. *Educational Technology Research and Development*, 42 (2), pp. 31-39.

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009, 3 éd.). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck

Jungic, V, Kent, D. et Menz, P. (2006). Teaching large classes: Three instructors, one experience. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1, 1-15.

Kamanzi, C., Doray, P. et Laplante, B. (2012). Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires. *Vie économique*, 4 (1), 1-12.

Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et Formation*, 45, 73-90.

Karsenti, T., Brodeur, M., Deaudelin, C., Larose, F. et Tardif, M. (2002, avril-mai). *Intégration des TIC dans la formation des enseignants : le défi du juste équilibre* [communication orale]. La technologie de l'information et l'apprentissage, Programme pancanadien de recherche en éducation, Montréal.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29 (1).

Kaufman, D. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Pédagogie Médicale*, 3(33), 145-147.

Kember, D. et Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of higher education*, 65(1), 58-74. DOI : 10.2307/2943877

Kennedy, D. Hyland, A. et Ryan, N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Implementing Bologna in your Institution, 4(1), 1-30.

Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans J-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 112-113). Paris : Erès.

Kohler, F. et Dib, K. (2015). *Campus d'avenir : Concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (DGESP). <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65355-campus-d-avenir-concevoir-des-espaces-de-formation-a-l-heure-du-numerique.pdf>

Koné, E. H. Y. (2015). *Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16326/Kone_El_Hadji_Yaya_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-18.

<http://ripes.revues.org/385>

Kozlowski, D. (2015). *Enseigner à un grand groupe*. Université de Mons, Belgique.

Kozma, R. B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research & Development*, 42(2), 7-19.

Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Jahnke, I. (2013). Teaching practices in ipad-classrooms: alignment of didactical designs, mobile devices and creativity. *International Journal of Mobile and Blended Learning (Ijmbl)*, 5(3), 1–16. <https://doi.org/10.4018/jmbl.2013070101>

Jenkins, A. (1993). Teaching large classes in geography: some practical suggestions. *Journal of Geography in Higher Education*, 17(2), 149–65.

Lawrence, B. et Lentle-Keenan, S. (2013). Teaching beliefs and practice, institutional context, and the uptake of web-based technology. *Distance Education*, 34(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.770432>

Lammers, W. J. et Murphy, J. J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom: A descriptive profile of a US Public University. *Active learning in Higher Education*, 3(1), 54-67. DOI: 10.1177/1469787402003001005

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologies en sciences humaines*. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.

Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lantz, C., Smith, D. et Branney, P. (2008). Psychology postgraduates' perspectives on teaching-related support and training. *Psychology Learning and Teaching*, 7 (1), 37-45.

Lapierre, J. et Gingras, G. (2001). *Perception des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation et l'impact des TIC à l'École polytechnique de Montréal, Département de mathématiques et de génie industriel*. École polytechnique de Montréal.

Larose, F., Grenon, V., Lenoir, Y. et Desbiens, J-F. (2007). Le rapport des futurs enseignants à l'utilisation de l'informatique pédagogique : fondements et trajectoire longitudinale. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 219-239). De Boeck Supérieur.

Larue, C. et Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial*. Montréal, Canada : Cégep du Vieux-Montréal.

Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-12. <https://journals.openedition.org/ripes/221>

Larue, C. (2007). Les stratégies d'apprentissage d'étudiantes durant le travail de groupe dans un curriculum centré sur la résolution de problèmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 467-488.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Déaut, J-Y. (2016). Quel rôle pour l'évaluation technologique dans la politique de soutien à l'innovation ? *Géoéconomie*, 82(5), 173–173. <https://doi.org/10.3917/geoec.082.0173>

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes. Que sais-je*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles : De Boeck Université.

Lebrun, M. (2007). Quality towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together about Innovation. *AACE Journal*, 15(2), 115-130.

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 18, 1-20.

Lebrun, M., Gilson, C. et Goffinet, C. (2016). Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Revue Education & Formation*, 306, 125-146.

Leclercq, D. et Poumay, M. (2008). *Le Modèle des Événements d'Apprentissage – Enseignement*. LabSET – IFRES – Université de Liège

Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga /Pierre Mardaga éditeur.

Leclercq, D. (2008). *A la recherche de la triple concordance en éducation. Illustration sur un cours de premier Bac universitaire en grand groupe*.

http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/22286/1/A1240_Leclercq_A_la_recherche_de_la_TC_Illustration_fevrier_2008_b.pdf

Leclercq, D., Gobiet, G. et Poumay, M. (2008). *Méthodes d'action pédagogique en grands groupes*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.

Leclercq, D., Gobiet, G. et Poumay, M. (2008). *Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes, Partie 1 : Méthodes d'action pédagogique en grands groupes*. Liège : Editions de l'Ulg.

Leclercq, D. et Van der Vleuten, C.P.M. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Liège : Éditions Mardaga.

Legendre, M.-F. (2012). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 203-217). Chenelière Éducation.

Legendre, M.-F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 218-236). Chenelière Éducation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.

Lessard, C., Kamanzi, P.C. et Larochette, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23 (1), 59-77. DOI 10.3917/es.023.0059

Lim, C. (2002). Trends in online learning and their implications for schools. *Educational Technology*, 42 (6), 43-48.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: SAGE publication.

Lipinge, S. M. (2014). Challenges of large class teaching at the university: implications for continuous staff development activities. *The Namibia CPD Journal for Educators*, 105 (12), 105-120.

Livingston, L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 59–62.

Loiola, F. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
<https://doi.org/10.7202/009935ar>

Lopez-Perez, M.V., Perez-Lopez, M.C. et Rodriguez-Ariza, L. (2011). Blended Learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818-826.

Loth D. (2006). Les enjeux de la diversité culturelle : le cas du management des équipes interculturelles. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2), 124-133.

Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. Centre for Teaching and Learning, UCD, Dublin.

MacGregor, J., Cooper, L., Smith, K.A. et Robinson, P. (2000). *Strategies for energizing large classes: From small groups to learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maclachlan, J., Brodeur, J. J., Bagg, J. L., Chiappetta-Swanson, C., Vine, M. M. et Vajoczki, S. (2014). *Évaluation d'un modèle d'apprentissage hybride pour l'acquisition de compétences informationnelles et géographiques*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

McAdams, D. P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5th Ed.). New York: Wiley.

McCrae, R. R. et Costa, P. T. J. (2006). Perspectives de la théorie des cinq facteurs (TCF): traits et culture. *Psychologie Française*, 51, 227–244. DOI: 10.1016/j.psfr.2005.09.001

McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 189-200.

McKeachie, W. J. (1986). *Teaching Tips. A Guidebook for the Beginning College Teacher*. Seventh Edition.

Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Chenelière Éducation.

Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 177-198). Bruxelles : De Boeck.

Mezrigui, Y. (2015). How teachers can meet the challenges of sizable classes and student disruptive behavior. *Journal of Educational and Social Research*, 5 (2), 107-116. DOI: 10.5901/jesr.2015.v5n2p107.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de la 2e édition américaine par Rispal, M. H. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Milesi, C. et Gamoran, A. (2006). Effects of class size and instruction on Kindergarten Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 287-313.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Ontario (2011). *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*.

http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf

Mohd. Deni, A. R., Zainal, Z. I. et Malakolunthu, S. (2014). Improving teaching in higher education in malaysia: issues and challenges. *Journal of Further and Higher Education*, 38(5), 656–673.

Morizot, J. et Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité : Postulats, controverses et progrès récents. *Revue de psychoéducation*, 36, 363-419.

Mucchielli, A. et Noy, C. (2005). *Études des communications : approches constructivistes*. Paris, Éditions Armand Colin

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185. DOI: 10.1080/13562511003620001

Napier, N. P., Dekhane, S. et Smith, S. (2011). Transitioning to Blended Learning: Understanding Student and Faculty Perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 20-32.

Neufeld, V.R. et Barrows, H. (1974), La philosophie de Mc Master : une approche à l'éducation médicale. *Journal of Medical Education*, 49, 1040-1050.

Newhouse, P. (2000). *Literature review: the impact of ICT on learning and teaching*. Perth: Specialist Educational Services.

Ngamassu, D. (2005). *Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun*. Corela, 3 (1). <https://corela.revues.org/503>

Nicaise, M. et Crane, M. (1999). Knowledge constructing through hypermedia authoring. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 29-50.

Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des Grands Groupes et Éducation Primaire Universelle : Afrique subsaharienne*. Paris : L'Harmattant.

Ocak, M.A. (2010). Blend or not to blend: A study investigating faculty members' perceptions of blended teaching. *World Journal on Educational Technology*, 2(3), 196-210.

Office of Instructional Consultation (1992). *Teaching large classes at UC Santa Barbara*. CA University of California. Instructional development. <http://oic.id.ucsb.edu/faculty-handbook-teaching/teaching-learning/teaching-large-classes-uc-santa-barbara>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.

Page-Lamarche, V. (2004). *Style d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17802/Page-Lamarche Violaine 2004 these.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17802/Page-Lamarche%20Violaine%202004%20these.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pedevilla, S. (2006). Le grand groupe et son rôle dans la formation de praticiens de l'approche centrée sur la personne. *Approche Centrée Sur La Personne. Pratique Et Recherche*, 4(2), 26–26. <https://doi.org/10.3917/acp.004.0026>

Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TIC, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 111-135.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12 (3), 14-17.

Perret-Clermont, A.-N. et Nicolet, M. (Eds). (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.

Pervin, L. A., Cervone, D. et John, O. P. (2005). *Personality: Theory and research*. New York: John Wiley & Son.

Pillon, T. et Vatin, F. (2007). *Traité de sociologie du travail* (2e édition). Toulouse, France : Octarès Éditions.

Plusquellec, P., Paquette, D., Thomas, F. et Raymond, M. (2016). *Les troubles psy expliqués par la théorie de l'évolution. Comprendre les troubles de la santé mentale grâce à Darwin*. Paris : De Boeck Supérieur.

Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-18.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal, QC : Les presses inter polytechnique.

Privateer, P. M. (1999). Academic technology and the future of higher education: Strategic paths taken and not taken. *The Journal of Higher Education*, 70(1), 60-79.

Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2010). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19.

Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspective*. Londres: Nichols Pub Co.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London & New York, NY: Routledge.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.

Rangachari, P. K. (1996). Twenty-up: problem-based learning with a large group. *New Directions for Teaching and Learning*, (68), 63–71. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966810>

Ravenscroft, B. et Luhanga, U. (2018). Enhancing student engagement through an institutional blended learning initiative: a case study. *Teaching & Learning Inquiry*, 6(2), 97–114.

Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.

Richard, M. et Bissonnette, S. (2012). Les sciences cognitives et l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 237-255). Chenelière Éducation.

Richardson, J. T. E. (2005a). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673–680.

Robalino Campos, M. (2007, 11-15 juin). *Les enseignants peuvent faire la différence : remarques sur le développement professionnel et le métier enseignant* [communication orale]. Séminaire international. La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale.

Rodgers, R., Christie, J. et Wideman, M. (2014). *Les effets d'un programme obligatoire de perfectionnement du corps professoral sur l'enseignement et l'auto-efficacité des nouveaux professeurs*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Roy, L. et Gingras, Y. (2012). *Les universités nouvelles : Enjeux et perspectives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roy, N. (2014). La classe inversée : Une pédagogie renversante? Dans F. Guillemette, C. Leblanc, M-M. Lemieux et L. Charbonneau (dir.), *Le tableau : Échange de bonnes pratiques entre les enseignants de niveau universitaire*, 3(1). Trois-Rivières, QC : UQTR.

http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n1_2014b_0.pdf

Royer, C. et Baribeau, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 381, 23–45.

Samuel, D. B. et Widiger, T. A. (2006). Clinician's judgments of clinical utility: A comparison of the DSM-IV and five-factor models. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 298–308. DOI:10.1037/0021-843X.115.2.298

Samuelowicz, K. et Bain, J. (1992). *Conceptions of teaching held by academic teachers*. Higher Education, 24(1), 93-111.

Saubesty, C. (2006, 13-16 juin). *Quels apports du codage des données qualitatives?* [communication orale]. XV Conférence Internationale de Management Stratégique. Annecy/Genève. <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/8-xveme-conference-de-l-aims/communications/2252-quels-apports-du-codage-des-donnees-qualitatives/download>

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : Éditions ÉRPI (3e édition revue).

Savoie-Zajc, L. (2007). Recherches qualitatives. *Hors-Série*, 5, 99-111. <http://www.recherche-qualitative.gc.ca/Revue.html>

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Shagrir, L. (2015). Working with students in higher education--professional conceptions of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 783–794.

Sime, D. et Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 130-142.

Smith, K. (2012). Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 173–182.

Sosin, K., Blecha, B. J., Agawal, R., Bartlett, R. L. et Daniel, J. I. (2004). Efficiency in the Use of Technology in Economic Education: Some Preliminary Results. *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 94 (2), 253-258.

- Sousa, F., Monteiro, I. et Pellissier, R. (2015). Création d'un petit monde au moyen d'une méthode de travail avec des grands groupes. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 2(2), 41-57. <https://doi.org/10.3917/proj.014.0041>
- Spoken-Smith, R. et Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10, 138-155.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. DOI: 10.1007/s10984-012-9108-4
- Sylla, N. et De Vos, L. (2006). Facteurs déterminant l'application de nouvelles tâches d'enseignement dans le secondaire supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2). DOI : 10.7202/014413ar
- Sousa, D. A. (2003). *Un Cerveau pour apprendre*. Chenelière Éducation.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 1-12. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tardif, J. (1993). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, éditions Logiques.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Les éditions logiques.
- Taşdemir, M., Çalişkan, N. et Kula, S. (2014). Learning approaches of prospective teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 39-53.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, 15, 1-24. DOI : 10.4000/discours.8917
- Thériault, M., Couillard, R., Gauthier, G. et Landry, M-C. (1994). *Coordonner et planifier les enseignements aux groupes multiples et aux grands groupes*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Trigwell, K. Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.

Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70. DOI: 10.1023/A:1003548313194

Tsegay, S. M., Zegegerish, M. Z. et Ashraf, M. A. (2018). Pedagogical practices and students' experiences in eritrean higher education institutions. *Higher Education for the Future*, 5(1), 89–103.

Trémion Virginie. (2019). Étude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'université. *Spirale - Revue De Recherches En Éducation*, 63(1), 11–11. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0011>

Underwood, J., Ault, A., Banyard, P., Bird, K., Dillon, G., Hayes, M., Selwood, L., Somekh, B. et Twining, P. (2005). *The impact of broadband in schools*. UK, Nottingham Trent University, Becta.

UNESCO (2011). *TIC Unesco : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J. M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 65-80). De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2d éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Vanpee, D., Godin, V. et Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie médicale*, 1, 32-41.

Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La découverte.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal of E-Learning*, 6(1), 81-94.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.

Vermersch, P. (1994, 2014). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Verza, C., O'Shea, N. et Raucent, B. (2015). Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1), 1-20.
<https://journals.openedition.org/ripes/905>

von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 21–27. <https://doi.org/10.7202/031698ar>

Walder, A. M. (2019). Comment innover dans l'enseignement universitaire? Dans P. Norbeau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (pp. 136-145). Canada : Les presses de l'université de Montréal.

Westphalen, L. (2013). *Teaching large classes: The Magnificent seven!* Australia: The University of Adelaide.

Williams, K. D., Cheung, C. K. T. et Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748-762. DOI: 10.1037/00223514.79.5.748.

Wright, S. (2012, 15 mai). *Flipping Boom's taxonomy*. Powerful learning practice. Professional learning for connected educators <http://plpnetwork.com/2012/05/15/flipping-blooms-taxonomy/>

Wulff, D. H., Nyquist, J. D. et Abbott, R. D. (1987). Students' perceptions of large classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 32, 17–30. <https://doi.org/10.1002/tl.37219873204>

Zara, F., Vadcard, L. et Redarce, T. (2014). Le développement de nouvelles technologies de formation aux gestes médicochirurgicaux. *Annales Des Mines - Réalités Industrielles*, 2014(4), 30–30. <https://doi.org/10.3917/rindu.144.0030>

ANNEXE 1 : Lettre de sollicitation pour les participants

Bonjour Madame, Monsieur,

D'entrée de jeu, permettez-moi de me présenter. Je m'appelle Bach Khanh Van Doan et je suis doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Montréal. Ma thèse est dirigée par le professeur titulaire Maurice Tardif, directeur d'un Centre d'excellence du FRQRS et codirigée par le professeur titulaire Francisco A. Loiola. Ma recherche doctorale s'intitule « **Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes ?** ». Mon projet, de nature qualitative et exploratoire, vise à mettre en lumière les motifs qui amènent des professeurs à changer leurs pratiques d'enseignement en grand groupe.

Je suis donc intéressée à connaître les points de vue de professeurs (les titulaires, les agrégés, les adjoints et les chargés de cours) à propos de leurs propres pratiques pédagogiques (des méthodes d'enseignement non magistrales, soit en continu, soit à l'occasion ou de manière régulière), et ce, par l'entremise d'entretiens individuels semi-dirigés.

Si vous accepteriez d'être interviewé dans le cadre de cette recherche doctorale, veuillez me contacter à l'adresse courriel suivante : bach.khanh.van.doan@umontreal.ca. Votre point de vue serait extrêmement précieux pour ma recherche.

Je vous remercie de l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande et je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Bach Khanh Van DOAN

ANNEXE 2 : Formulaire d'information et de consentement

« Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes ? »

Chercheuse étudiante : Bach Khanh Van DOAN, étudiante au doctorat, Département d'administration et de fondements d'éducation, Université de Montréal
Directeur de recherche : Maurice Tardif, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements d'éducation, Université de Montréal
Co-directeur de recherche : Francisco A. Loiola, professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les motifs qui amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement en grand groupe. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue d'une vingtaine de témoignages de professeurs universitaires.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder un entretien semi-dirigé qui vous demandera les informations inhérentes au vécu et aux contextes qui influencent votre choix des démarches pédagogiques non magistrales dans l'enseignement. Cet entretien sera enregistré en audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ une heure. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités.

3. Risques et inconvénients

Le temps accordé à l'entrevue peut constituer un inconvénient pour certains participants.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à explorer la dimension du travail réel des professeurs d'université en ce qui concerne l'enseignement en grands

groupes et à documenter les motifs qui amènent les professeurs à choisir les pratiques pédagogiques non magistrales au temps du numérique.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. En effet, afin de protéger vos informations personnelles, nous utiliserons les codes pour vous identifier et selon la politique de l'Université de Montréal, nous les sauvegardons dans un local de recherche fermé à clé. Ce local est à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Les données de recherche et les formulaires de consentement ne seront pas conservés ensemble et seront détruits après 7 ans. La chercheuse étudiante et ses directeur et co-directeur auront accès aux données de recherche et aux renseignements identificatoires.

6. Compensation

Dans le cadre de ce projet, il n'y a pas de compensation à remettre à la fin de l'entretien.

7. Communication des résultats de recherche

Nous allons vous communiquer par courriel une synthèse des résultats de recherche, avec votre consentement.

8. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

- Je vous permets de me recontacter pour communiquer les résultats de recherche Oui Non

Signature du participant : _____ Date :

Nom : _____ Prénom :

Adresse courriel : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec le directeur et le codirecteur de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse étudiante : _____ Date :

(ou de son représentant)

Nom : DOAN Prénom : BACH KHANH VAN

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Bach Khanh Van DOAN à l'adresse courriel bach.khanh.van.doan@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

« Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie. Projet no CEREP-18-025-D ».

ANNEXE 3 : Canevas du guide d'entretien du projet

Phases/Thèmes	Sous thèmes/Questions
Introduction	Commencement du contact direct avec une planification claire (but de l'entretien + différents thèmes abordés + durée + enregistrement de l'entretien + règles déontologiques (anonymat + confidentialité))
Contexte	<p>Demande des renseignements</p> <p>+ sur le cours : matière enseignée, crédit, effectif (ce que vous considérez comme grand groupe parce que...)</p> <p>+ les points forts de ce cours vous apparaissent comme...</p> <p>+ les problèmes vous sont apparus...</p>
Motifs personnels et professionnels du professeur	<p>Vous êtes professeur depuis combien d'années?</p> <p>Vous donnez des cours en grand groupe depuis combien d'années?</p> <p>Qu'est-ce que vous voulez que les étudiants apprennent dans vos cours?</p> <p>Formations initiales/continues</p> <p>Participation aux colloques pédagogiques durant votre carrière</p> <p>Discussions avec vos collègues</p> <p>Réflexions suscitées lors de ces formations/colloques/discussions (impacts)</p> <p>Est-ce que ces activités vous ont encouragé d'une manière ou d'une autre dans le choix des méthodes d'enseignement? En quoi cela a-t-il eu un impact sur votre choix?</p>
Méthodes d'enseignement	<p>Quelle est votre conception de grand groupe?</p> <p>Quels sont les types d'enseignement que vous avez vécus quand vous étiez étudiant(e)?</p> <p>Par le passé, donniez-vous des cours magistraux ou non?</p> <p>Avez-vous mis en œuvre des méthode(s) active(s)?</p>

	<p>Depuis combien d'années appliquez-vous cette (ces) nouvelle(s) méthode(s)?</p> <p>Qu'est-ce qui vous a amené à opter pour des formules non magistrales?</p> <p>Quelle est la place de vos étudiants dans le choix des méthodes?</p> <p>Quelles sont les réactions de vos étudiants par rapport à l'application de cette nouvelle méthode?</p> <p>Comment avez-vous expérimenté dans la pratique du changement? /la mise en place?</p> <p>Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise en place des pratiques pédagogiques non magistrales?</p>
<p>Conceptions d'enseignement chez le professeur et chez les étudiants</p>	<p>Comment concevez-vous l'enseignement?</p> <p>Que pensez-vous du lien entre la qualité de l'enseignement et l'approche de l'apprentissage chez les étudiants?</p>
<p>Matériels didactiques</p> <p>Importance des TIC dans le processus d'enseignement et d'apprentissage</p>	<p>Quels sont les matériels disponibles?</p> <p>Quelles sont les contraintes matérielles?</p> <p>Quel est le rôle des TIC dans votre enseignement?</p> <p>Comment construisez-vous un environnement technopédagogique signifiant? (Cette question sera destinée aux participants qui utilisent les méthodes, par exemple, la classe inversée, l'apprentissage hybride)</p>
<p>Conclusion</p>	<p>Est-ce que vous auriez d'autres choses à ajouter?</p> <p>Remerciements et fin de l'entretien</p>