

Cette version de l'article a été acceptée pour publication après examen par les pairs/éditorial et est soumise aux conditions d'utilisation de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Il n'a pas encore fait l'objet d'une révision finale et ne constitue pas la version publiée finale et définitive de l'article.

EXPLORATION INITIALE DES FACTEURS POUR UNE PÉDAGOGIE VARIÉE ET ACTIVE À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ, NOÉMIE DESCHÊNES, OLIVIER BÉGIN-CAOINETTE *Université de Montréal*

GLEN ALAN JONES, GRACE KARRAM STEPHENSON *Ontario Institute for Studies in Education*

AMY METCALFE *Université de la Colombie-Britannique*

RÉSUMÉ. Une approche centrée sur l'apprenant·e impliquant l'utilisation de méthodes pédagogiques actives semble encouragée à l'enseignement universitaire afin de répondre au contexte changeant. Toutefois, aucune étude quantitative n'a été effectuée pour comprendre les facteurs déterminants des pratiques pédagogiques variées et actives chez les professeur·e·s universitaires, ce que cet article propose de faire. Des analyses statistiques descriptives ainsi qu'une régression logistique ont été effectuées à partir des données récoltées auprès de 2 968 professeur·e·s d'universités canadiennes. Il semble que celles et ceux dont la pédagogie est la plus variée ont suivi une formation sur la pédagogie, préfèrent l'enseignement, travaillent plus d'heures par semaine, autoévaluent leur enseignement de façon formelle ou exercent dans les domaines des sciences naturelles et de la santé.

DETERMINANTS OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN HIGHER EDUCATION:

INITIAL EXPLORATION OF FACTORS FOR A VARIED AND ACTIVE

PEDAGOGY

ABSTRACT. A learner-centred approach involving active teaching methods seems to be encouraged in higher education to respond to the changing context. However, no quantitative study has been carried out to understand the factors determining varied and active teaching practices among professors, which this article proposes to do. Descriptive statistical analyses and a logistic regression were performed using data collected from 2968 Canadian university professors. It seems that professors who use a more varied pedagogy have had training in pedagogy, prefer teaching, work more hours per week, carry out formal self-evaluations of their teaching, or practice in the fields of natural sciences and health.

Depuis plusieurs décennies, les établissements d'enseignement supérieur, notamment les universités, remettent en question les pratiques d'enseignement dites « traditionnelles » (Lamarès et Poteaux, 2013). Une approche davantage centrée sur l'apprentissage se traduisant par une utilisation accrue de méthodes pédagogiques actives semble encouragée afin de répondre aux transformations que vivent les institutions universitaires.

Un premier changement concerne les conditions de réalisation de la mission universitaire d'enseignement en fonction des contextes sociaux, politiques et économiques appelant dorénavant à une formation supérieure davantage universelle pour préparer la population étudiante à la société de demain. Comme le soulignent Rege Colet et Lamarès (2013), une approche transmissive du savoir n'est plus adéquate en enseignement supérieur : la perspective doit changer afin de rendre les étudiantes et étudiants responsables de la co-construction de connaissances. Marion (2013) utilise l'expression « apprendre à apprendre » (p. 12) afin de se référer au fait que les individus développent des compétences universelles d'étudiant·e·s ouvrant les possibilités dans un monde qui nous est encore inconnu. De ce fait, le rôle de l'enseignant·e qui transmet est appelé à se transformer pour devenir davantage celui du guide dans le processus d'apprentissage, apprentissage qui devient ainsi actif plutôt que passif (Roulin, 2017; Swaffield, 2011).

Un second changement concerne l'omniprésence des technologies. Même si le numérique a intégré l'enseignement supérieur depuis déjà plusieurs décennies, les usages possibles se sont multipliés et diversifiés, tout comme son accessibilité, maintenant démocratisée dans les pays industrialisés. Le numérique modifie les rapports aux savoirs en rendant ceux-ci disponibles en un clic et ainsi, remet en question les conceptions où « l'enseignant « savait », les apprenants « apprenaient » (Lison et Paquelin, 2019, p.62). De ce fait, le numérique met des outils à disposition qui, au-delà de la présentation de contenus, multiplient les possibilités d'impliquer directement les étudiant·e·s dans l'acquisition des savoirs et favoriser les interactions.

Enfin, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'accès à l'enseignement supérieur dans de nombreux pays s'est massifié et, dans certains, est même devenu « universel » (Rizvi, 2018; Trow, 1973), pour passer d'un enseignement réservé à l'élite à une formation de masse (Romainville, 2006). Ce phénomène a ainsi favorisé la diversification de la population étudiante (Paquelin, 2020; Pihlon et al., 2012), qui comprend des étudiant·e·s aux besoins et aux intérêts variés. De ce fait, le contexte universitaire se voit modifié, appelant de plus en plus à une université plus inclusive (Paquelin, 2020), un enseignement plus adapté à une variété de besoins et de caractéristiques (Rege Colet et Lamarès, 2013) et à une pédagogie davantage axée sur le développement de compétences et de connaissances à long terme (Bertrand et Foucher, 2003; Guillemette, 2020). Ainsi, la communauté

universitaire est invitée à renouveler ses pratiques pédagogiques et à les adapter aux nouveaux courants de formation, en tenant compte des besoins actuels et des forces des étudiant·e·s d'aujourd'hui, et ce, dans le but de favoriser la motivation, l'engagement et la réussite du plus grand nombre.

Un paradigme centré sur l'apprentissage à l'enseignement universitaire

Considérant ce qui précède, l'évolution des dernières années appelle à un changement de paradigme désormais centré sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. De ce fait, des pratiques pédagogiques actives sont préconisées. Par là, on entend la mise en œuvre des conditions soutenant le processus d'apprentissage tout en tenant compte des impondérables tels que des événements imprévus, des contraintes, des exigences (Duguet et Morlaix, 2012), où les étudiant·e·s sont au centre de leurs apprentissages, en interaction avec leurs pairs. Plusieurs recherches ont mis en lumière les bénéfices des pratiques pédagogiques actives sur l'apprentissage, la motivation et l'engagement de la population étudiante. C'est notamment ce qu'on observe lors d'activités d'apprentissage favorisant une participation active, des discussions avec les pairs, des questionnaires interactifs formatifs et de l'apprentissage par problème (Kemp et Scaife, 2012; Ludvigsen et al., 2015; Martin et Padula, 2018; McLean, 2018). Qui plus est, il semblerait que de varier les pratiques pédagogiques permettrait de favoriser la motivation des étudiant·e·s (Basque et al., 2006; Tremblay-Wragg et al., 2018). En effet, plusieurs s'accordent à dire que les choix pédagogiques du personnel enseignant universitaire ont une influence sur la persévérance, la motivation (Viau, 2009), l'engagement et la réussite des étudiant·e·s (Freeman et al., 2014). Il apparaît qu'employer une diversité de pratiques pédagogiques serait préférable au fait de n'avoir recours qu'à une pratique unique (Halawah, 2011; Pratt, 1998) afin de donner le choix aux étudiant·e·s, de capter leur l'attention, de susciter leur curiosité (Halawah, 2011) et de dynamiser la routine (Sauvé et al., 2007). En effet, la diversification de la population étudiante amène une grande variété de besoins auxquels les pratiques pédagogiques doivent répondre pour soutenir la réussite de toutes et tous. De ce fait, varier les pratiques pédagogiques employées en classe permet de répondre à un plus large éventail de besoins (Tremblay-Wragg et al., 2018). Par exemple, des étudiant·e·s pourraient apprendre mieux par la mise en pratique concrète des savoirs dans des laboratoires, alors que d'autres préféreraient le travail d'équipe pour comparer leur compréhension à celle des autres. Ainsi, adopter une variété de pratiques pédagogiques dans son enseignement représente une façon d'innover puisqu'il s'agit d'effectuer des changements dans les pratiques habituelles en vue d'améliorer la qualité des apprentissages des étudiant·e·s (Poumay, 2014a). Néanmoins, ce changement paradigmatique quant aux pratiques pédagogiques ne semble pas s'être généralisé dans l'enseignement universitaire (Kennel et al., 2021; Rawlusk, 2018). En outre, aucune recherche recensée ne semble s'être

intéressée spécifiquement aux facteurs qui encouragent ou découragent le corps professoral à mettre en œuvre une variété de pratiques, dont des pédagogies actives. En effet, la plupart des recherches s'intéressent plutôt à l'adoption d'une pratique précise plutôt que de se pencher sur la mise en œuvre de plusieurs pratiques complémentaires.

Les sections qui suivent présentent les facteurs qui, au regard de la recherche, semblent influencer l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives dans les institutions universitaires. Les dimensions institutionnelles sont abordées dans un premier temps, suivies des dimensions individuelles.

Dimensions institutionnelles qui influencent les pratiques pédagogiques

D'une part, les orientations institutionnelles sont susceptibles de faciliter ou de freiner l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives par les professeur·e·s. En effet, des conditions peuvent être mises en place par l'institution dans le but de favoriser le changement et le partage des pratiques pédagogiques, mais aussi d'encourager la réflexion sur la pédagogie universitaire.

La place accordée à l'enseignement dans les institutions et les disciplines

Un des facteurs clés qui émerge de la littérature consultée concerne le temps requis pour effectuer des changements dans les pratiques pédagogiques employées. Dans l'étude de Winstone et Millward (2012), des enseignant·e·s ont rapporté que le recours à de nouvelles pratiques alourdissait leur tâche de travail et les sortait de leur zone de confort. De plus, des entretiens réalisés auprès de 9 enseignant·e·s volontaires et reconnu·e·s comme étant engagé·e·s dans le développement de leurs pratiques par des projets pédagogiques (Asghar, 2012) ont permis de comprendre que, bien que ces enseignant·e·s accordent de la valeur à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage, ils et elles expriment de la frustration quant à la taille des classes et au manque de temps. Ainsi, comme le soulignent Lison et Paquelin (2019), des engagements doivent être pris sur le plan institutionnel pour encourager et valoriser des améliorations pédagogiques, notamment en dégageant des ressources financières et en mettant en place des dispositifs d'accompagnement reconnus et des prix d'excellence en enseignement, pour ne nommer que quelques exemples. À ce propos, la recherche de Goos et ses collaboratrices (2011) souligne certaines difficultés à mettre en place des pratiques novatrices, entre autres, à cause de la culture de l'institution qui serait encore axée sur les résultats académiques des étudiant·e·s. Dans le même ordre d'idées, des recherches ont mis en lumière des différences importantes entre les disciplines quant aux pratiques employées (Asghar, 2012; Pereira et Flores, 2016; Rawlusk, 2018). En effet, les disciplines relatives aux sciences de l'éducation et aux sciences infirmières sembleraient être généralement plus innovantes dans leurs pratiques évaluatives que celles liées aux sciences et aux affaires

(Pereira et Flores, 2016; Rawlusk, 2018). Cette « signature pédagogique disciplinaire », qui désigne les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisées de manière implicite pour transmettre aux étudiant·e·s les façons de faire propres à la discipline (Asghar, 2012), influence la façon qu'ont les différentes disciplines de comprendre et de faire l'enseignement en contexte universitaire.

L'évaluation de l'enseignement

Par ailleurs, il est reconnu que les approches pédagogiques employées sont susceptibles d'influencer la motivation et la réussite des élèves (Basque et al., 2006; Tremblay-Wragg et al., 2018). Il s'agit donc d'un élément qui peut contribuer à la satisfaction de la population étudiante dont témoignent les évaluations de l'enseignement. À terme, des étudiant·e·s plus satisfait·e·s peut se traduire par un taux de rétention plus élevé, principal déterminant du financement des universités (Tight, 2020). Une des pratiques les plus répandues visant à s'assurer de l'expérience étudiante est l'évaluation de l'enseignement par ces dernier·ère·s. Les résultats de Bernard, Postiaux et Salcin (2002), qui ont été ensuite corroborés par Younès en 2009, puis par Dessez en 2019, soulèvent que les évaluations de l'enseignement par les étudiant·e·s sont une source privilégiée d'information pour les professeur·e·s (70 % des répondant·e·s les trouvent utile et 60 % reconnaissent leur rôle formatif). Plusieurs reconnaissent qu'elles offrent une source de suggestions pertinentes afin d'améliorer l'enseignement et souhaiteraient même qu'elles aient lieu à la mi-session afin de pouvoir adapter leur enseignement pour la suite des cours (Bernard et al., 2002). Néanmoins, la littérature reste mitigée quant à l'effet de l'évaluation de l'enseignement par la population étudiante sur la qualité de l'enseignement. Alors que Dessez (2019) affirme que la participation et l'implication du personnel enseignant dans la démarche de l'évaluation de l'enseignement par la population étudiante a un effet positif sur l'enseignement, Younès (2009) nuance en spécifiant que, d'une part, des enseignant·e·s ne comprennent pas les évaluations ou en sont agacé·e·s et, d'autre part, le manque de ressources peut empêcher celles et ceux qui souhaitent utiliser les rétroactions d'effectuer des changements dans leur enseignement. L'évaluation n'arrive donc pas, à elle seule, à créer l'amélioration de la qualité de l'enseignement. En effet, 80 % des membres enseignant·e·s interrogé·e·s par Younès (2009) auraient voulu être accompagné·e·s par des spécialistes afin de comprendre les résultats et de se faire suivre dans leurs démarches de changement pédagogique.

DIMENSIONS INDIVIDUELLES QUI INFLUENCENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

D'autre part, certaines caractéristiques individuelles du corps professoral favorisent l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives ou y font obstacle.

La formation relative à la pédagogie

Les membres du corps professoral sont, pour la plupart, des spécialistes de leur domaine n'ayant pas ou peu de formation pédagogique (Lison et Paquelin, 2019). Ce sont des professionnel·le·s généralement engagé·e·s en leur qualité de chercheur·euse, avec peu d'égards pour leurs expériences et leur formation en pédagogie universitaire. Ainsi, ils et elles enseignent pour la plupart comme on leur a enseigné, soit de manière magistrale (Berthiaume et Daele, 2013). Alors que le rapport McAleese, réalisé pour la Commission Européenne (2013), recommande que l'ensemble du corps professoral reçoive une formation accréditée en pédagogie et que la formation continue en enseignement universitaire soit requise (Short, 2015), un grand nombre d'universités à travers le monde offrent plutôt des formations ponctuelles au sein des centres pédagogiques de leurs établissements (Langevin et al., 2009), sans nécessairement exiger une formation en enseignement préalable pour devenir professeur·e.

Les préférences des professeur·e·s

De plus, la littérature sur le sujet soutient que le penchant des enseignant·e·s (professeur·e·s et chargé·e·s de cours) pour la recherche ou l'enseignement influencent leur façon d'enseigner. Menon (2003) se penche sur la relation existante entre la perception de l'utilité de l'enseignement et la préférence des professeur·e·s pour l'enseignement ou la recherche. En s'appuyant sur des analyses de test *t* menées à partir d'un échantillon de 60 professeur·e·s, Menon souligne que les membres du corps professoral centré·e·s sur la recherche croient moins en l'utilité des cours aux études supérieures, et ce, même lorsqu'il s'agit de leurs propres cours. Cette population est aussi moins encline à croire que les étudiant·e·s développe des habiletés et des connaissances utiles pour leur futur emploi, en plus de moins croire au fait que les élèves ont du plaisir à apprendre aux études supérieures. De plus, ces professeur·e·s accordent une plus grande importance à la valeur économique des études supérieures plutôt qu'à la valeur relative au développement des étudiant·e·s, contrairement à celles et ceux préférant l'enseignement (Menon, 2003). Pour sa part, Willcoxson (1998) met plutôt en relation la méthode d'apprentissage privilégiée des membres du corps professoral et leur façon d'enseigner. La chercheuse rapporte que les membres du corps professoral ayant une préférence pour le fait d'apprendre de manière individuelle et indépendante préféreraient enseigner à l'aide d'exposés magistraux, bien que le contexte

d'enseignement soit aussi rapporté comme déterminant dans le choix de cette pratique. À l'inverse, pour les membres préférant apprendre par des activités de groupes, on observe une préférence marquée pour l'enseignement par travaux de groupes, même si la majorité des cours restent des exposés magistraux.

La lourdeur de la tâche professorale

À ces facteurs s'ajoute une tension entre la recherche et l'enseignement dans la tâche des professeur·e·s, qui vivent une pression conséquente vis-à-vis du fait de publier et de mettre en place des projets de recherche subventionnés. Ceci fait en sorte que certain·e·s sont moins porté·e·s à s'engager dans des démarches de formation en lien avec l'enseignement (Loiola et Tardif, 2001). En effet, ces professionnel·le·s s'identifient d'abord et avant tout comme des chercheur·euse·s dans leur discipline et ne ressentent pas le besoin ni l'envie de se former à l'enseignement (Langevin et al., 2009). De plus, la complexification de la tâche professorale entraînée par les multiples rôles que doit endosser le corps enseignant diminue le temps disponible pour réfléchir et actualiser les pratiques pédagogiques (Lison et Paquelin, 2019). Pour ne nommer que quelques tâches, pensons entre autres à la production de recherche, incluant les demandes de financement, l'écriture et la gestion des projets, ainsi que la participation à divers comités, les présentations à des congrès et colloques, et l'encadrement d'étudiant·e·s (Hall, 2021). De ce fait, la réflexion sur l'enseignement passe la plupart du temps au second plan, ce qui limite la capacité du corps professoral à s'engager dans une démarche réflexive individuelle et collective quant aux stratégies pédagogiques employées, ainsi que dans l'élaboration d'activités d'apprentissage.

OBJECTIF

La littérature citée précédemment suggère que certains facteurs institutionnels et individuels peuvent avoir une influence sur l'adoption par les professeur·e·s d'université d'une diversité de pratiques pédagogiques. En revanche, peu d'études ont vérifié empiriquement l'influence relative de ces facteurs à plus grande échelle. L'objectif de cet article est donc d'examiner les facteurs qui influencent la mise en œuvre d'une variété de pratiques pédagogiques par les professeur·e·s universitaires.

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à cet objectif de recherche, cet article s'appuie sur un questionnaire distribué en 2017-2018 à l'ensemble des professeur·e·s régulier·ère·s (N = 31 728) de 64 universités dans 10 provinces canadiennes. En plus de comporter diverses questions sociodémographiques, ce questionnaire de huit sections couvrait tous les aspects de la tâche professorale, dont l'enseignement.

Participant·e·s

Au total, 2 968 professeur·e·s ont rempli le questionnaire, soit un taux de réponse de 9,4 %. Tel que l'indique le Tableau 1, les provinces les plus représentées dans l'échantillon sont l'Ontario (31,5 %), le Québec (19,4 %) et l'Alberta (14,9 %). En ce qui a trait au rang professoral, 41,2 % des participant·e·s occupaient le rang de professeur·e titulaire, 36,7 % celui de professeur·e agrégé·e et 16,0 % celui de professeur·e adjoint·e. Les hommes (49,0 %) et les femmes (49,2 %) représentaient chacun·e près de la moitié des participant·e·s. Concernant l'expérience en enseignement supérieur, 16,6 % des participant·e·s occupaient un poste depuis moins de 10 ans, 35,1 % avaient entre 11 et 20 ans d'expérience, 26,2 % entre 21 et 30 ans d'expérience et 19,9 % avaient plus de 31 ans d'expérience. Finalement, 58,6 % des participant·e·s exerçaient leur profession dans les domaines des sciences humaines et sociales, des lettres et des arts. Les sciences de la santé, quant à elles, étaient représentées par 22,9% des participant·e·s et les sciences naturelles, les mathématiques et le génie par 17,6 %.

Selon un test de validité de l'ajustement (χ^2), l'échantillon ne présentait pas de différence significative avec la population générale des professeur·e·s (UCASS, 2018), du moins en ce qui avait trait à l'âge, au rang ou à la discipline enseignée. L'échantillon présentait cependant une surreprésentation de professeures.

TABLEAU 1. *Caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s*

	Participant·e·s	
	n	%
Province		
Alberta	441	14,9
Colombie-Britannique	251	8,5
Manitoba	231	7,8
Nouveau-Brunswick	231	7,8
Nouvelle-Écosse	155	5,2
Ontario	935	31,5
Île-du-Prince-Édouard	12	0,4
Québec	577	19,4
Saskatchewan	74	2,5
Terre-Neuve-et-Labrador	22	0,7
Données manquantes	39	1,3
Rang académique		
Professeure adjoint·e	475	16,0
Professeure agrégé·e/associé·e	1 088	36,7
Professeure titulaire	1 224	41,2
Autres	181	6,1
Genre		
Homme	1 453	49,0
Femme	1 459	49,2
Autres	33	1,1
Manquant	23	0,8
Nombre d'années d'expérience		
0 à 10 ans	492	16,6
11 à 20 ans	1 042	35,1

21 à 30 ans	779	26,2
31 ans et plus	591	19,9
Manquant	64	2,2
Discipline		
Sciences humaines et sociales, lettres et arts	1 739	58,6
Sciences de la santé	681	22,9
Sciences naturelles, mathématique et génie	521	17,6
Autres	26	0,9
Manquant	1	0,0

Note. N = 2 968

Méthode d'analyse des données

Parmi les items du questionnaire utilisé, les participant·e·s devaient se prononcer sur leur utilisation d'une variété de pratiques d'enseignement (p. ex. enseignement en salle de classe; enseignement individuel; préparation de documents pour les cours; élaboration de programmes/curriculum; apprentissage par projet; enseignement pratique/travail de laboratoire). De ces pratiques, nous avons sélectionné les trois pour lesquelles le sens était univoque et qui pouvaient être déployées auprès du groupe entier d'étudiant·e·s (p. ex : apprentissage par projet) plutôt qu'auprès d'un nombre limité (p. ex. enseignement individuel). De ce fait, seules les trois pratiques pédagogiques suivantes ont été retenues pour nos analyses : l'enseignement magistral, l'apprentissage par projet, ainsi que l'enseignement pratique ou le travail en laboratoire.

Bien que la compréhension de ce qui définit les trois pratiques pédagogiques ciblées puisse être différente selon les participant·e·s, nous retenons que l'apprentissage par projet est défini par Proulx (2004, p. 31) comme un processus d'apprentissage « au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable ». L'enseignement pratique ou le travail en laboratoire désigne, quant à lui, un apprentissage effectué davantage dans une situation où les étudiant·e·s manipulent et expérimentent activement en mobilisant les savoirs nécessaires à la situation proposée, par exemple lors de simulations (Lelevé, 2019). Finalement, l'enseignement en salle de classe est considéré ici comme de l'enseignement magistral où les savoirs sont dispensés par l'enseignant·e au reste du groupe par des présentations.

Une analyse de fréquences a d'abord été faite pour l'utilisation de chacune des trois pratiques. À cet effet, les répondant·e·s pouvaient cocher les pratiques utilisées. Lorsqu'une pratique était cochée, la valeur « 1 » était attribuée à cette pratique, à laquelle on attribuait la valeur « 0 » si elle n'était pas cochée. Par la suite, une nouvelle variable a été créée afin de faire la somme pour chaque

participant·e des pratiques pédagogiques employées. Nous avons ainsi obtenu un score de zéro à trois.

En fonction des différents éléments exposés dans la première section de l'article, les variables indépendantes choisies comprennent la discipline dans laquelle exerce l'enseignant·e, ses préférences et sa formation. De plus, le nombre d'heures de travail hebdomadaires pour l'ensemble des tâches a été retenu pour représenter la lourdeur de la tâche professorale. Aussi, du point de vue institutionnel, la valorisation respectivement de l'enseignement et de la recherche par l'institution a été considérée. Pour ces deux variables, les participant·e·s devaient répondre en indiquant leur niveau d'accord sur une échelle de Likert à cinq points. De plus, les personnes déclarées par les participant·e·s comme effectuant l'évaluation de l'enseignement ont été prises en compte. Par exemple, si l'item affirmant que la direction du département évaluait l'enseignement était affirmatif, la valeur « 1 » était attribuée, contre « 0 » s'il était négatif. Finalement, une régression logistique ordinale a été effectuée, car la variable dépendante, c'est-à-dire la somme des pratiques pédagogiques employées, représente un nombre limité de pratiques, soit les valeurs d'aucune pratique (0), d'une pratique (1), de deux(2) ou de trois (3).

Limites méthodologiques

La nature très exploratoire de l'étude nous amène, dans cet article, à privilégier l'utilisation des statistiques descriptives sans tendre vers la généralisation des résultats à toute la population à l'étude. D'une part, seul·e·s 9,4 % des professeur·e·s sollicité·e·s ont répondu, dont une surreprésentation des femmes dans la population à l'étude. D'autre part, même si des test du chi carré auraient permis d'indiquer si les différences observées dans les statistiques descriptives s'avèrent significatives, la taille de l'échantillon aurait fort probablement fait émerger plusieurs résultats comme statistiquement significatifs sans nécessairement nous permettre de mieux comprendre la nature du phénomène à l'étude. De ce fait, les résultats de cet article permettent de porter un premier regard sur des facteurs qui semblent reliés à l'usage d'une variété de pratiques pédagogiques, mais nous les interprétons avec beaucoup de prudence en mettant plutôt de l'avant des pistes de recherche pertinentes pour mieux cerner les observations effectuées.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette section, les résultats descriptifs concernant la variable dépendante, soit l'utilisation des pratiques pédagogiques, est d'abord exposée. Ensuite, les statistiques descriptives permettant de croiser les pratiques pédagogiques employées et différentes caractéristiques des professeur·e·s sont déployées. Les résultats de la régression logistique ordinale concluent cette section.

Les pratiques pédagogiques étudiées

Tel que l'indique le Tableau 2, l'enseignement magistral est la méthode d'enseignement la plus employée par les répondant·e·s (94,8 %). En outre, un peu plus de la moitié rapportent utiliser l'apprentissage par projet (52,9 %, n = 1 570). Les travaux pratiques ou les laboratoires constituent, pour leur part, des méthodes utilisées par plus du tiers de l'échantillon (35,2 %, n = 1 044).

TABLEAU 2. Usage de différentes pratiques pédagogiques

		Participant·e·s	
		n ^a	%
Pratiques pédagogiques utilisées	Enseignement magistral	2 814	94,8
	Apprentissage par projet	1 570	52,9
	Travail pratique ou laboratoire	1 044	35,2
Nombre de ces pratiques utilisées	Utilisation d'aucune de ces pratiques	24	0,8
	Utilisation d'une de ces pratiques	939	31,6
	Utilisation de deux de ces pratiques	1 193	40,2
	Utilisation de trois de ces pratiques	701	23,6
Données manquantes		111	3,7

^a Représente les participant·e·s ayant répondu « oui » à la question. Les autres ont répondu par la négative, n'ont pas répondu ou n'ont pas enseigné dans la dernière année.

Dans un premier temps, ces données permettent d'observer une prédominance, voire une omniprésence, de l'utilisation de l'enseignement magistral. Ces observations corroborent les propos de Lamarès et Poteaux (2013), qui soulèvent la présence marquée de l'enseignement magistral à l'enseignement supérieur. Il n'est toutefois pas possible avec ces données de savoir dans quelle mesure l'enseignement magistral domine les périodes de cours. Ainsi, tant les professeur·e·s utilisant l'exposé magistral de plusieurs heures que leurs collègues faisant des capsules brèves de théorie ont indiqué faire de l'enseignement magistral et sont donc considéré·e·s dans ces données.

Dans un deuxième temps, une proportion plus importante des répondant·e·s auraient recours à une autre pratique en plus de l'enseignement magistral dans leur enseignement. En effet, 40,2 % (n = 1 193) des personnes interrogées rapportent l'utilisation de deux des trois pratiques mentionnées et varient ainsi, dans une certaine mesure, leurs méthodes pédagogiques. Pour Sauvé et al. (2007) ainsi que Halawah (2011), l'adoption d'une diversité de pratiques pourrait favoriser la motivation et l'engagement des étudiant·e·s en dynamisant la routine et en suscitant leur attention. L'adoption d'une pratique complémentaire à l'enseignement magistral pourrait, en outre, encourager une participation active de la population étudiante et serait susceptible de favoriser des apprentissages plus significatifs (Biggs, 1996; Terriault, 2019) ainsi qu'une persévérance accrue (Martin et Padula, 2018).

Les pratiques pédagogiques en fonction de diverses caractéristiques

Les sections suivantes permettront de mettre en lumière certaines caractéristiques des professeur·e·s qui varient leurs pratiques pédagogiques. Le Tableau 3 présente les pratiques pédagogiques employées par les professeur·e·s en fonction de leur formation, leur préférence pour l'enseignement ou la recherche, leur temps de travail hebdomadaire, les modalités d'évaluation de leur enseignement, le fait qu'on les encourage, ou pas, à bonifier leurs pratiques et la valorisation de l'enseignement et de la recherche par l'établissement.

Les pratiques pédagogiques selon le temps, la préférence et la formation

Les professeur·e·s ayant reçu une formation sur la pédagogie lors de leurs études doctorales (soit 26,6 % de l'échantillon) semblent plus disposé·e·s à utiliser l'apprentissage par projet que les personnes n'en ayant pas eu. En revanche, peu de différences apparaissent entre l'enseignement magistral et l'enseignement pratique, qu'une formation ait été reçue ou non. De plus, le recours à deux ou trois pratiques pédagogiques différentes semble davantage rapporté par les professeur·e·s ayant une préférence pour l'enseignement que pour la recherche (35,3 %). Il est aussi possible de constater que les répondant·e·s rapportant un temps de travail hebdomadaire supérieur à 40 heures par semaine (65,5 %), soit une semaine de travail normale à temps plein (Éducaloi, 2022), sont plus nombreux·ses à tirer parti de l'apprentissage par projet et à varier leurs pratiques pédagogiques que leurs collègues travaillant moins d'heures. Cette donnée fait écho aux affirmations concernant le manque de temps dans la tâche professorale pour réfléchir et bonifier les pratiques pédagogiques employées (Lison et Paquelin, 2019; Nakano Koga et al., 2021), de sorte que les personnes ayant recours à une diversité de pratiques travaillent plus d'heures que leurs homologues n'ayant recours qu'à l'enseignement magistral. On peut alors supposer que la planification de cours variés où les étudiant·e·s sont engagé·e·s activement requiert plus de temps que la planification d'une présentation magistrale des contenus. En outre, un manque de temps ou d'intérêt pour la pédagogie universitaire est susceptible d'influencer l'engagement des professeur·e·s dans l'adoption de pratiques pédagogiques variées (Poumay, 2014b). Dans le même ordre d'idées, la tâche professorale de plus en plus lourde rend la participation à des formations pédagogiques de moins en moins possible et attrayante. De ce fait, les professeur·e·s n'ayant initialement pas reçu de formation en pédagogie universitaire, ou très peu, (Lison et Paquelin, 2019) ne disposent pas du temps nécessaire pour s'engager dans une démarche de développement professionnel quant à leurs compétences pédagogiques (Loiola et Tardif, 2001) et n'y voient parfois ni l'utilité, ni l'intérêt (Menon, 2003).

TABLEAU 3. Usage de différentes méthodes pédagogiques

		Répondant-e-s	Magistral	Projet	Laboratoire/ TP	Aucune de ces pratiques	1 pratique	2 pratiques	3 pratiques
Total des répondant-e-s (excluant les données manquantes)		100 %	98,5 %	55 %	36,5 %	0,8 %	32,9 %	41,8 %	24,5 %
Formation pédagogique au doctorat	Oui	26,6 %	99,3 %	59,9 %	35,3 %	0,1 %	31,1 %	43,0 %	25,8 %
	Non	73,4 %	98,2 %	53,2 %	37,0 %	1,1 %	33,5 %	41,3 %	24,1 %
Préférence	Ens.	35,3 %	98,4 %	54,6 %	39,8 %	0,8 %	30,7 %	43,4 %	25,1 %
	Rech.	64,8 %	98,7 %	55,0 %	34,9 %	0,7 %	34,2 %	40,8 %	24,2 %
Temps de travail hebdomadaire	< 40 h	34,5 %	98,3 %	49,2 %	35,9 %	0,9 %	36,4 %	40,9 %	21,8 %
	> 40 h	65,5 %	98,7 %	58,3 %	37,3 %	0,6 %	30,6 %	42,6 %	26,1 %
Qui évalue l'enseignement	Dir. dép.	64,4 %	99,0 %	56,7 %	37,3 %	0,4 %	31,4 %	42,9 %	25,3 %
	Érud.	88,5 %	98,9 %	54,2 %	36,4 %	0,6 %	33,2 %	42,2 %	24,0 %
	Auto-éval.	37,0 %	99,1 %	58,7 %	43,0 %	0,5 %	27,3 %	43,1 %	29,1 %
Encouragé-e-s à améliorer l'enseignement en réponse à l'évaluation des étudiant-e-s	Non	60,4 %	98,5 %	54,3 %	33,1 %	0,7 %	35,9 %	40,2 %	23,2 %
	Oui	39,6 %	98,8 %	55,9 %	41,8 %	0,7 %	28,5 %	44,3 %	26,5 %
L'établissement valorise davantage...	Ens.	39,3 %	98,5 %	58,3 %	36,2 %	1,0 %	30,7 %	42,6 %	25,7 %
	Rech.	56,3 %	98,8 %	54,3 %	36,6 %	0,8 %	32,8 %	42,4 %	24,0 %
Ens. : enseignement Rech. : recherche Dir. Dép. : direction du département Érud. : Étudiant.e.s Auto-éval. : auto-évaluation									

Les pratiques pédagogiques et l'évaluation de l'enseignement

L'évaluation de l'enseignement fait l'objet de plusieurs écrits (Bernard et al., 2002; Dessez, 2019; Romainville et Coggi, 2009; Younès, 2009). Il apparaît que les membres du corps professoral effectuant une autoévaluation formelle (37,0 %), soit une autoévaluation s'inscrivant dans un cadre régulier (p. ex. départemental, facultaire ou institutionnel) et se réalisant régulièrement (p. ex. à la fin de chaque cours, session ou année), seraient en nombre plus élevé à utiliser une variété de pratiques pédagogiques incluant l'apprentissage par projet (58,7 % par rapport à 55 % chez l'ensemble des répondant-e-s) et l'enseignement en laboratoire ou par travaux pratiques (43 % par rapport à 36,5 % chez l'ensemble des répondant-e-s). Cette observation permet de soulever la possibilité que les membres du corps professoral effectuant une autoévaluation formelle de leur enseignement mobiliseraient davantage la pratique réflexive, élément reconnu comme important dans le développement des compétences enseignantes (Cardinet, 1988), de sorte à entraîner l'adoption de pratiques plus actives et variées. Par ailleurs, plus de 60 % des répondant-e-s

ne se sentaient pas encouragé·e·s à améliorer leurs pratiques pédagogiques à la suite de l'évaluation de l'enseignement. Ceci pourrait en partie être expliqué par le fait que la qualité et la validité des évaluations de l'enseignement effectuées par la population étudiante sont parfois remises en doute par les membres du corps professoral et des facultés (Kogan et al., 2010; Mukherji et Rustagi, 2008). En revanche, les répondant·e·s qui se sentent encouragé·e·s à améliorer leur enseignement en fonction des évaluations reçues ont recours au travail en laboratoire ou à l'enseignement pratique en plus grande proportion que leurs collègues (41,8 % contre 33,1 %). De plus, la proportion de membres du corps professoral ayant recours à une seule et unique pratique pédagogique est moindre (respectivement 28,5 % contre 35,9 %), ce qui porte à croire que les professeur·e·s qui valorisent et mettent à profit les rétroactions reçues varient davantage leurs pratiques et mettent davantage en action leurs étudiant·e·s par le biais de travaux pratiques ou de laboratoires.

Les pratiques pédagogiques et l'orientation de l'établissement

Finalement, les pratiques pédagogiques des professeur·e·s qui affirment que leur établissement valorise davantage l'enseignement que la recherche diffèrent peu de celles de leurs collègues qui affirment travailler dans un établissement valorisant davantage la recherche. Cette observation nuance les conclusions de certaines études (Goos et al., 2011; Lison et Paquelin, 2019) qui mentionnent l'importance de la culture de l'institution ou de la valorisation de l'enseignement par l'institution pour favoriser des pratiques actives et variées. Par ailleurs, comme les données rapportées dans ce questionnaire concernent la perception des professeur·e·s quant à la valorisation de l'enseignement ou de la recherche par l'institution, il est important de faire preuve de prudence quant aux interprétations qui sont effectuées. En effet, le questionnaire utilisé pour cette recherche ne permet pas de saisir la nature des mécanismes de reconnaissance des institutions d'appartenance des répondant·e·s. Nous ne savons pas s'il s'agit de mécanismes formels soutenant et encourageant les innovations pédagogiques ou bien de reconnaître les efforts en enseignement, que les pratiques soient innovantes ou non. De ce fait, les résultats auraient pu être différents si une analyse plus fine des pratiques pédagogiques en fonction des mécanismes de reconnaissance mis en place dans les institutions avait été effectuée, ce qu'il serait pertinent de faire dans une prochaine recherche.

Les pratiques pédagogiques et la discipline enseignée

Par ailleurs, nombreuses sont les recherches qui ont étudié les différences pédagogiques entre les disciplines enseignées à l'université (Asgar, 2012; Pereira et Flores, 2016; Rawlusk, 2018). Comme le montre le Tableau 4, les 13 disciplines ont été regroupées en trois champs disciplinaires selon leur appartenance aux organismes subventionnaires canadiens, soit le Centre de recherche en sciences humaines (CRSH), le Centre de recherche en sciences

naturelles et en génie (CRSNG) et l'Institut de recherche en santé du Canada (IRSC), de sorte que les disciplines relatives aux sciences de l'éducation, à la formation initiale des maîtres, aux sciences humaines, aux arts, aux sciences sociales et du comportement, aux affaires et à l'administration, à l'économie, au droit ainsi qu'au travail social ont été mis ensemble dans la catégorie des sciences humaines (n=1675). Les sciences de la vie ainsi que celles de la santé et les sciences médicales ont été regroupées sous l'appellation « sciences de la santé » (n=653). Les disciplines que sont la chimie, l'agriculture et la foresterie des technologies, les sciences physiques et mathématiques, le génie, la construction et l'architecture ont été regroupées sous le terme « sciences naturelles » (n=504).

TABLEAU 4. Usage de différentes méthodes pédagogiques selon les disciplines

Disciplines (n = nombre de participant·e·s dans la discipline)	Enseignement magistral	Apprentissage par projet	Enseignement laboratoire ou TP	Aucune de ces pratiques	1 pratique	2 pratiques	3 pratiques
Sciences sociales	98,7	49,6	24,6	1,0	40,7	42,7	15,6
Sciences de la santé	97,4	58,8	56,5	0,9	22,2	40,1	36,8
Sciences naturelles	99,2	66,9	49,8	0,2	21,4	40,7	37,7
Science de l'éducation et formation des maîtres (n=208)	97,5	51,3	34,7	1,5	37,2	37,7	26,6
Sciences humaines et arts (n=602)	98,8	46,4	18,3	1,0	46,6	40,2	12,2
Sciences sociales et du comportement (n=572)	99,1	54,0	27,7	0,7	35,7	45,7	17,9
Affaires et administration, économie (n=240)	98,3	48,9	18,8	1,3	41,0	48,0	9,6
Droit (n=53)	100,0	43,1	23,5	0,0	47,1	39,2	13,7
Travail social (n=64)	100,0	43,3	46,7	0,0	35,0	40,0	25,0
Sciences de la vie (n=244)	99,1	66,4	61,7	0,0	18,7	35,3	46,0
Sciences médicales, sciences de la santé (n=437)	96,4	54,5	53,6	1,4	24,2	42,8	31,6
Sciences physiques, mathématiques (n=163)	98,8	56,3	41,9	0,0	32,5	38,1	29,4
Chimie (n=75)	100,0	60,6	62,0	0,0	15,5	46,5	38,0
Sciences informatiques (n=66)	100,0	75,8	38,7	0,0	17,7	50,0	32,3
Génie, construction et fabrication, architecture (n=178)	99,4	73,4	54,3	0,0	16,8	39,3	43,9
Agriculture et foresterie (n=39)	97,4	78,9	57,9	2,6	13,2	31,6	52,6

En observant les résultats de ces trois groupes, un constat peut être fait : les professeur·e·s en sciences sociales sont plus nombreux·ses (40,7 %) à rapporter l'utilisation d'une seule pratique pédagogique que leurs collègues en sciences de la santé (22,2 %) et en sciences naturelles (21,4 %). À l'inverse, les professeur·e·s des sciences de la santé et des sciences naturelles utiliseraient en plus grand nombre les trois pratiques pédagogiques observées (respectivement 36,8 % et 37,7 %) par rapport à leurs collègues des sciences humaines (15,6 %).

Lorsque nous comparons chacun des groupes disciplinaires, il est possible de constater une forte utilisation des laboratoires et travaux pratiques par les disciplines des sciences de la vie (61,7 %) et de la chimie (62,0 %), ce qui semble plausible compte tenu de la place qu'occupe le travail en laboratoire dans ces disciplines. L'apprentissage par projet semble quant à lui très important dans les disciplines de l'agriculture et de la foresterie (78,9 %), des

sciences informatiques (75,8 %) et du génie (73,4 %). Ceci explique que les groupes des sciences de la vie et des sciences naturelles ressortent davantage quant à la variété des pratiques pédagogiques employées.

Du côté des sciences sociales, plus de 47 % des professeur·e·s de droit n'utilisent que l'enseignement magistral comme pratique pédagogique, suivi·e·s de près par leurs collègues en sciences humaines et arts avec 46,6 %. C'est en sciences humaines et en arts, en sciences sociales et du comportement, en affaires, en administration et en économie ainsi qu'en droit qu'on rapporte le moins l'utilisation des trois pratiques pédagogiques, ce qui explique en partie le constat effectué quant à l'ensemble des sciences sociales. Par ailleurs, les membres des sciences de l'éducation et de la formation des maîtres semblent répondre différemment des personnes qui enseignent dans les autres disciplines des sciences sociales. En effet, plus de 51 % des professeur·e·s en sciences de l'éducation et à la formation des maîtres utilisent l'apprentissage par projet dans leur enseignement et plus de 26 % rapportent l'utilisation des trois pratiques pédagogiques, ce qui corrobore les résultats de Rawlusk (2016) par rapport à la prédisposition, entre autres, des sciences de l'éducation à mettre de l'avant des situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques mettant en action les étudiant·e·s. Toutefois, alors que Pereira et Flores (2016) suggéraient une popularité moindre des pratiques traditionnelles d'évaluation, qui devraient assurer un alignement pédagogique avec les pratiques d'enseignement employées (Biggs, 1996), dans les sciences humaines et sociales, nos données rapportent davantage l'usage unique de l'enseignement magistral dans ces disciplines, méthode d'enseignement cohérente avec l'évaluation traditionnelle, soit par examen écrit. Ceci encourage à approfondir la recherche sur le sujet des pratiques pédagogiques et d'évaluation selon les disciplines, car, d'une part, le faible nombre de répondant·e·s pour chacune des disciplines devraient nous inciter à la prudence quant à l'interprétation des résultats et, d'autre part, leur regroupement en trois grands groupes disciplinaires pourrait masquer les particularités propres à certaines disciplines.

Un modèle de régression pour expliquer les pratiques pédagogiques

Bien que l'ensemble des variables présentées dans le Tableau 3 aient été liées dans la littérature aux pratiques pédagogiques du corps professoral universitaire, aucune recherche n'a examiné s'il existait une relation significative entre celles-ci et l'utilisation d'une variété de pratiques pédagogiques. Ainsi, une régression logistique ordinale retenant pour variable dépendante la somme de l'utilisation des trois pratiques pédagogiques a été effectuée. Le modèle inclut les dix variables indépendantes présentées ci-dessous. Ce dernier s'avère statistiquement significatif avec un pseudo R^2 de Nagelkerke expliquant 10 % de la variance.

TABLEAU 5. Estimation des paramètres de la régression logistique ordinale

Paramètre	B	Erreur standard	Intervalle de confiance (IC) de Wald à 95 %		Test d'hypothèse			Exp(B)	Intervalle de confiance de Wald à 95 % pour Exp(B)		
			Inférieur	Supérieur	Khi carré de Wald	df	Sig.		Inférieur	Supérieur	
Seuil	[Somme des pratiques (magistral; projet; TP ou laboratoire = 0,00)]	-4,850	0,4190	-5,672	-4,029	134,035	1	0,000	0,008	0,003	0,018
	[Somme des pratiques (magistral; projet; TP ou laboratoire = 1,00)]	-0,437	0,3477	-1,119	0,244	1,583	1	0,208	0,646	0,327	1,276
	[Somme des pratiques (magistral; projet; TP ou laboratoire = 2,00)]	1,509	0,3491	0,825	2,193	18,682	1	0,000	4,521	2,281	8,962
Vous avez reçu une formation pédagogique durant le doctorat. (Oui = 1; Non = 2)	-0,199	0,0818	-0,359	-0,039	5,929	1	0,015	0,819	0,698	0,962	
Selon vos préférences, vous intéressez-vous davantage à l'enseignement (1) ou à la recherche (4)?	-0,119	0,0435	-0,204	-0,034	7,481	1	0,006	0,888	0,815	0,967	
Vous êtes encouragé-e à améliorer votre compétence pédagogique en réponse aux évaluations de l'enseignement. (Oui = 1; Non = 2)	0,027	0,0299	-0,032	0,085	0,795	1	0,373	1,027	0,969	1,089	
L'évaluation de l'enseignement se fait par la direction de votre département ou de votre unité. (Oui = 1; Non = 2)	-0,093	0,0774	-0,244	0,059	1,436	1	0,231	0,911	0,783	1,061	
L'évaluation de l'enseignement se fait par vos étudiant-e-s. (Oui = 1; Non = 2)	0,258	0,1162	0,030	0,485	4,911	1	0,027	1,294	1,030	1,625	
L'évaluation de l'enseignement se fait par une autoévaluation. (Oui = 1; Non = 2)	-0,416	0,0765	-0,566	-0,266	29,495	1	0,000	0,660	0,568	0,767	
Votre institution a une forte orientation vers la performance en enseignement. (Fortement en désaccord (1) à Fortement en accord (5))	0,002	0,0317	-0,060	0,064	0,005	1	0,944	1,002	0,942	1,067	
Votre institution a une forte orientation vers la performance en recherche. (Fortement en désaccord (1) à Fortement en accord (5))	-0,053	0,0305	-0,113	0,007	2,993	1	0,084	0,949	0,894	1,007	
Nombre moyen d'heures travaillées par semaine	0,014	0,0026	0,009	0,019	29,663	1	0,000	1,014	1,009	1,019	
Groupe disciplinaire (1 = sciences sociales; 2 = sciences de la santé; 3 = sciences naturelles)	0,602	0,0471	0,510	0,694	163,196	1	0,000	1,826	1,665	2,002	
Echelle	1										
DJ : degrés de liberté											
Sig. : significativité (valeur p associée au test de Wald)											

Le modèle obtenu démontre que le groupe disciplinaire dans lequel les professeur·e·s exercent influence le nombre de pratiques utilisées ($B = 0,602$, $p < 0,001$), c'est-à-dire que les professeur·e·s en sciences de la santé et en sciences naturelles sont plus à même d'utiliser un plus grand nombre de pratiques que leurs collègues en sciences sociales [Exp (B) = 1,826, 95 % IC (1,665, 2,002)]. Il s'avère aussi que les professeur·e·s préférant l'enseignement à la recherche ($B = -0,119$, $p < 0,005$), travaillant plus d'heures par semaine ($B = 0,014$; $p < 0,000$) ou ayant reçu une formation pédagogique au doctorat ($B = -0,119$; $p < 0,015$) sont plus à même d'utiliser des pratiques pédagogiques plus variées, les rapports de cote étant respectivement de 0,888 [95 % IC (0,815, 0,967)], 1,014 [95 % IC (1,009, 1,019)] et 0,819 [95 % IC (0,698, 0,962)]. Finalement, les professeur·e·s pour qui l'évaluation de l'enseignement est faite par les étudiant·e·s ($B = 0,258$; $p < 0,05$) sont moins susceptibles de recourir à des pratiques variées [Exp (B) = 1,294, 95 % IC (1,030, 1,625)], contrairement à leurs homologues qui effectuent une autoévaluation formelle ($B = -0,416$; $p < 0,001$) ayant un rapport de cote de 0,660 [95 % IC (0,568, 0,767)]. Le seuil de signification choisi s'élève ici à 0,05 compte tenu du caractère exploratoire de l'étude.

Ainsi, le modèle confirme que l'utilisation d'une variété de pratiques est liée à certaines variables individuelles et institutionnelles (liées à l'évaluation). Parmi celles-ci, l'autoévaluation formelle apparaît comme un facteur ayant un impact particulièrement marqué sur l'adoption d'une diversité de pratiques

pédagogiques. Cette variable est celle dont l'estimation est la plus élevée après le groupe disciplinaire, avec une valeur de signification inférieure à 0,001, ce qui représente une avenue nouvelle encore inexplorée dans la littérature scientifique. Le modèle révèle également l'absence de relation significative entre l'utilisation d'une variété de pratiques et d'autres variables pourtant citées dans la littérature sur le sujet, telles que l'orientation de l'institution en faveur de la recherche ou de l'enseignement, l'évaluation de l'enseignement effectuée par la direction du département et l'encouragement à améliorer les pratiques enseignantes en réponse aux évaluations de l'enseignement. Une hypothèse susceptible d'expliquer l'absence de corrélation entre ces variables serait que ce sont les caractéristiques individuelles, directement liées aux membres du corps professoral, qui sont plus à même de déterminer le désir de varier les pratiques pédagogiques employées (Butler, 2005; Gareau, 2018). Finalement, le modèle explique globalement une faible proportion de la variance dans la variable dépendante, ce qui suggère que d'autres facteurs qui n'étaient pas pris en compte dans le questionnaire pourraient mieux expliquer l'utilisation d'une diversité d'approches, dont l'engagement des individus dans un processus de développement professionnel (Jeannin et al., 2021). Par ailleurs, la capacité du modèle à détecter des relations significatives pourrait aussi avoir été limitée par le nombre restreint de valeurs possibles dans la variable dépendante, réduisant ainsi sa puissance statistique.

CONCLUSION

Cet article visait à examiner les facteurs qui influencent la mise en œuvre d'une variété de pratiques pédagogiques par le corps professoral universitaire. À partir des données d'un questionnaire administré à 2 968 professeur·e·s au Canada, des analyses statistiques descriptives ainsi qu'une régression logistique ordinaire ont été effectuées. Bien que le modèle n'explique que 10 % de la variance dans la variété des pratiques pédagogiques utilisées, les données suggèrent qu'il existerait une relation significative entre cette variété et une préférence pour l'enseignement, une formation en pédagogie durant le doctorat, un nombre d'heures de travail hebdomadaire accru et une autoévaluation formelle de l'enseignement professoral. De plus, certaines différences semblent exister entre les pratiques pédagogiques des professeur·e·s en fonction de la discipline enseignée. Cet article permet de faire une première exploration quantitative des liens entre les caractéristiques de la profession universitaire et l'adoption de pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus encouragent à une exploration plus minutieuse avec des outils davantage spécifiques de l'observation des pratiques pédagogiques. Une prochaine étude pourrait aussi inclure l'utilisation du travail d'équipe en classe, de questionnaires interactifs, de mises en situation, de la méthode des cas, d'apprentissage par les pairs, etc. De plus, il pourrait aussi être intéressant de se pencher sur l'importance de chacune des pratiques quant à leur utilisation en salle de cours, ce qui pourrait

enrichir la compréhension relative à l'omniprésence de l'enseignement magistral. En effet, mieux comprendre les facteurs qui influencent l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives permettrait aux décisionnaires ainsi qu'aux centres de soutien pédagogique dans les universités d'intervenir de manière plus ciblée auprès du corps professoral afin de favoriser une pédagogie universitaire plus adaptée au contexte changeant. Le présent travail de recherche constitue une première étude à grande échelle examinant de manière plus systématique l'influence de plusieurs variables individuelles et institutionnelles sur l'adoption de pratiques pédagogiques variées.

RÉFÉRENCES

- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.606901>
- Basque, J., Nault, T., Saint-Pierre, M., Brunet, L., Toussaint, P., Lajoie, J., Pudelko, B. et Ross, D. (2006, 15 au 18 mai). *Un modèle de formation universitaire intégrant le mentorat : la communauté de pratique et la modélisation des connaissances*. XXVIII^e colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Monastir, Tunisie. [https://r-libre.teluq.ca/2320/1/AIPU%202006 Basque%20et%20a. texte vf.pdf](https://r-libre.teluq.ca/2320/1/AIPU%202006%20Basque%20et%20a.%20texte%20vf.pdf)
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2002). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650. <https://doi.org/10.7202/000293ar>
- 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* (p. 119-134). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374. <https://doi.org/10.7202/011037ar>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Cardinet, J. (1988). *De quelle évaluation de programme parlons-nous?*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/evaluation_programme.pdf
- Commission Européenne. (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education : report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>
- Dessez, M. (2019). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : une expérience d'évaluation de la formation par des diplômés à la faculté de chirurgie dentaire de Toulouse* [thèse de doctorat, Université Toulouse III - Paul Sabatier]. <http://thesesante.ups-tlse.fr/2652/1/2019TOU33020.pdf>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions vives*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Éducaloi. (2022). *Les heures supplémentaires*. Éducaloi. <https://educaloi.qc.ca/capsules/les-heures-supplementaires/>

- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/12176>
- Goos, M., Gannaway, D. et Hughes, C. (2011). Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders. *The Australian Educational Researcher*, 38(1), 95-107. <https://doi.org/10.1007/s13384-010-0008-2>
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société: approches transdisciplinaires*, 7(2), 42-73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>
- Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective, *Education*, 132(2), 379-390. <https://www.semanticscholar.org/paper/faf6852fc5fe40d9b0d86264a5408900317bd1>
- Hall, R. (2021, 12 juillet). *What does a Lecturer/Professor actually do?* BioTrib. <https://biotrib.eu/what-does-a-lecturer-professor-actually-do/>
- Jeannin, L., Serres, G., Roblès, C., Tichit, A. et Hamon, L. (2021). Le développement professionnel d'enseignants porteurs d'innovation pédagogique dans une université française: y-a-t-il eu transformation? (document de travail). <https://hal.uca.fr/hal-03340902>
- Kemp, S. et Scaife, J. (2012). Misunderstood and neglected? Diagnostic and formative assessment practices of lecturers. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 181-192. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656443>
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(3), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R. et Hellyer, P. W. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491911>
- Lamarès, J. et Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 9-24). P.I.E-Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Internationales.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2009). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664. <https://doi.org/10.7202/029512ar>
- Lelevé, A. (2019). *Étude et développement d'outils haptiques pour l'apprentissage par la pratique*. Université de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03133267/document>
- Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70. <https://doi.org/10.4000/ries.8184>
- Loiola, F. A. 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>
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R. et Furnes, B. (2015). Creating formative feedback spaces in large lectures. *Computers & Education*, 88, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.002>
- Marion, J.-L. (2013). L'universalité de l'Université: l'avenir de l'Université. *Communio*. 38(1), 7-16.

- Martin, P. et Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1574>
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1446508>
- Menon, M. E. (2003). Views of teaching-focused and research-focused academics on the mission of higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/13538320308165>
- Mukherji, S. et Rustagi, N. (2008). Teaching evaluations: Perceptions of students and faculty. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9), 45-54. <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1234>
- Nakano Koga, S. M., Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2021). Accountability measures in higher education and academic workload: A ten-year comparison. *A Journal of Educational Research and Practice*, 30(2), 116-136. <http://dx.doi.org/10.26522/brocked.v30i2.872>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société : Approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Pereira, D. A. R. et Flores, M. A. (2016). Conceptions and practices of assessment in higher education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29. <https://doi.org/10.15366/riece2016.9.1.001>
- Philon, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation*, 31. <https://doi.org/10.4000/edso.780>
- Poumay, M. (2014a). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche* (p. 69-81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0069>
- Poumay, M. (2014b). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.778>
- Pratt, D. D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Krieger Publishing Co. <https://eric.ed.gov/?id=ED461013>
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Presses Universitaires du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/apprentissage-par-projet-263.html>
- Rawlasyk, P. (2016). *Exploring Assessment Practices in Higher Education: A Focus on Learning-oriented Assessment* [Thèse de doctorat, Northcentral University]. <https://search.proquest.com/docview/1809102071?accountid=12543>
- Rawlasyk, P. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194243>
- Rege Colet, N. et Lamarès, J. (2013). Comment enseigner à des étudiants adultes? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 25-38). P.I.E-Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Internationales.
- Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, 94, 18-19. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562>
- Romainville, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). <https://www.cairn.info/la-pratique-enseignante-en-mutation-9782804152468.htm>
- Romainville, M. et Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-evaluation-de-l-enseignement-par-les-etudi-9782804107505.htm>

- Roulin, V. (2017). Introduction. Dans V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister et D. Berthiaume (dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* (p. 21-30). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouli.2017.01.0021>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, E. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (programme concertées). http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-rapport_final_vf.pdf
- Short, A. (2015). Leading the horse... Mandatory certified training for all higher education teaching staff in Europe? *Journal of the European Higher Education Area*, (3), 1-22. <http://www.researchgate.net/publication/283211609>
- Swoffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Terriault, P. (2019). Apprentissage actif fondé sur la classe inversée dans un cours de génie mécanique. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.13703>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- UCASS (University and College Academic Staff System). (2018). *Number and Salaries of Full-time Teaching Staff at Canadian Universities (Final), 2017/2018*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181115/dq181115b-fra.htm>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Willcoxson, L. (1998). The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practices: A pilot study. *Studies in Higher Education*, 23(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380492>
- Winstone, N. et Millward, L. (2012). Reframing perceptions of the lecture from challenges to opportunities: Embedding active learning and formative assessment into the teaching of large classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ991406>
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 191-210). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0191>

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ est chercheuse postdoctorale, professionnelle de recherche et chargée de cours. Elle est membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) et sur l'inclusion scolaire (LISIS). Elle s'intéresse aux pratiques évaluatives du personnel enseignant et aux pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans une approche inclusive. myriam.girouard-gagne@umontreal.ca

NOÉMIE DESCHÊNES est étudiante en éducation.

OLIVIER BÉGIN-CAOJETTE est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches examinent les interactions entre les systèmes d'enseignement supérieur et leurs contextes politiques, économiques, sociaux et culturels, ainsi que la production de recherche universitaire et les transformations des établissements d'enseignement technique et professionnel. Il est cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) et membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

GLEN ALAN JONES est professeur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Ses recherches portent sur les politiques d'enseignement supérieur, la gouvernance universitaire et la profession académique. Il a publié de nombreux ouvrages et articles sur ces sujets et a contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation postsecondaire.

GRACE KARRAM STEPHENSON est professeure adjointe au Département de leadership, d'enseignement supérieur et d'éducation des adultes à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Elle dirige une équipe de chercheurs canadiens dans la phase actuelle de l'enquête sur la profession académique. Elle enseigne également des cours en éducation comparée et internationale.

AMY METCALFE est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique. Ses recherches portent sur l'enseignement supérieur, les politiques éducatives, l'intelligence artificielle en éducation, l'internationalisation, les études migratoires et la mobilité académique. Elle s'intéresse également aux méthodes de recherche visuelle et aux environnements universitaires.

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ is a postdoctoral researcher, research professional, and lecturer. She is a member of the Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) et sur l'inclusion scolaire (LISIS). She is interested in the evaluative practices of teachers and pedagogical practices that are part of an inclusive approach. myriam.girouard-gagne@umontreal.ca

NOÉMIE DESCHÊNES is a student in Education.

OLIVIER BÉGIN-CAOJETTE is an associate professor of comparative higher education in the Department of Administration and Foundations of Education at the Université de Montréal. His research examines the interactions between higher education systems and their political, economic, social, and cultural contexts, as well as the production of academic research and the transformations of technical and vocational education institutions. He is the cofounder of the Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) and an associate member of the Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

GLEN ALAN JONES is a professor at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) of the University of Toronto. His research focuses on higher education policies, university governance, and the academic profession. He has published numerous books and articles on these topics and has contributed to the advancement of knowledge in the field of postsecondary education.

GRACE KARRAM STEPHENSON is an assistant professor in the Department of Leadership, Higher & Adult Education of the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto. She is leading a team of Canadian researchers in the current phase of the Academic Profession Survey. She also teaches courses in comparative and international education.

AMY METCALFE is a professor in the Faculty of Education at the University of British Columbia. Her research focuses on higher education, educational policies, artificial intelligence in education, internationalization, migration studies, and academic mobility. She is also interested in visual research methods and academic environments.