



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Stratégies pédagogiques à visée universelle en enseignement supérieur en contexte d'utilisation d'une classe d'apprentissage actif

## Personnes autrices

Gabriel Dumouchel, professeur, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, [gabriel\\_dumouchel@uqac.ca](mailto:gabriel_dumouchel@uqac.ca)

Élisabeth Boily, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, [elisabeth\\_boily@uqac.ca](mailto:elisabeth_boily@uqac.ca)

Anne-Sophie Mailloux, assistante à la recherche, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, [anne-sophie1\\_mailloux@uqac.ca](mailto:anne-sophie1_mailloux@uqac.ca)

Émilie Desjardins, assistante à la recherche, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, [emilie1\\_desjardins@uqac.ca](mailto:emilie1_desjardins@uqac.ca)

Élisabeth Jacob, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, [elisabeth1\\_jacob@uqac.ca](mailto:elisabeth1_jacob@uqac.ca)

Patrick Giroux, professeur, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, [patrick\\_giroux@uqac.ca](mailto:patrick_giroux@uqac.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Les classes d'apprentissage actif (CLAAC) s'inscrivent dans la volonté de concevoir des espaces qui favorisent la mise en œuvre d'une diversité de stratégies pédagogiques soutenant l'apprentissage actif. Des études ont relevé les bienfaits des CLAAC, mais peu d'entre elles permettent de décrire les stratégies pédagogiques utilisées. Cette étude multicas, menée dans un établissement d'enseignement supérieur québécois, vise à documenter les stratégies pédagogiques employées par les personnes enseignantes expérimentant les CLAAC. Des séances d'observation en classe et des entretiens individuels ont été menés auprès de six personnes enseignantes. Cet article présente donc la diversité de stratégies pédagogiques employées dans ces nouveaux espaces par les six personnes participantes.

Mots-clés : apprentissage actif; classe d'apprentissage actif; diversification des stratégies pédagogiques; pédagogie universitaire; stratégies pédagogiques



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Problématique**

Les questions d'équité, de diversité et d'inclusion sont au centre des préoccupations pour favoriser la réussite étudiante dans les établissements d'enseignement postsecondaire (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023). À l'échelle mondiale, l'UNESCO (2022) affirme que « parvenir à une plus grande inclusion et promouvoir le pluralisme dans l'enseignement supérieur est un impératif de justice sociale [...] » Au Québec, le *Plan d'action pour la réussite en enseignement universitaire 2021-2026* souligne l'importance de considérer la diversité des besoins de la population étudiante et de s'y adapter. Pour ce faire, il est recommandé de valoriser l'apprentissage actif et d'utiliser une diversité d'approches pédagogiques (Ministère de l'Enseignement supérieur [MES], 2021). Ces deux principes devraient par conséquent être au cœur des pratiques universelles en contexte d'enseignement au postsecondaire. Ceux-ci seront d'ailleurs explicités au regard de divers travaux scientifiques.

#### *L'importance de l'apprentissage actif en enseignement supérieur*

L'apprentissage actif engage les personnes étudiantes cognitivement, leur exigeant de traiter l'information en profondeur plutôt que de simplement la recevoir de manière passive (Chi et Wylie, 2014; Normand, 2017). Il est associé à des méthodes pédagogiques qui favorisent les interactions, comme l'apprentissage coopératif, l'approche par problèmes et l'approche par projet, ce qui contribuerait à la persévérance des personnes étudiantes universitaires (Poellhuber et al., 2018). D'ailleurs, les bénéfices de l'apprentissage actif ont été largement démontrés sur le plan scientifique (Freeman et al., 2014; Schneider et Preckel, 2017). Toutefois, l'adoption de cette approche dans les salles de classe occasionne divers défis. Parmi ceux-ci, il y a la diminution de la quantité de contenu abordé, le manque de matériel pédagogique disponible, la plus grande charge de travail exigée pour la préparation d'un cours, le mobilier inadapté, les classes trop nombreuses, etc. (Normand, 2017). Considérant le potentiel de l'apprentissage actif ainsi que les défis opérationnels qui y sont associés, il s'avère essentiel de mener des travaux pour documenter sa mise en œuvre en enseignement supérieur.

#### *La nécessité de diversifier les stratégies pédagogiques*

Pour répondre à la diversité des besoins de la population étudiante, il devient nécessaire d'utiliser une variété de stratégies pédagogiques suscitant la motivation et l'engagement. Tremblay-Wragg et al. (2018) rapportent que les choix pédagogiques d'une personne enseignante sont déterminants pour favoriser l'engagement des personnes étudiantes. Ces autrices ajoutent également que l'utilisation systématique d'une même stratégie pédagogique dans un programme d'études peut créer un effet de saturation chez les personnes étudiantes. On remarque d'ailleurs que



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'enseignement magistral demeure la pratique la plus répandue dans les établissements postsecondaires du Québec (Langevin, 2014; MES, 2021), alors que celle-ci est associée à un plus grand ennui et à une compréhension limitée des contenus de cours chez les personnes étudiantes (Duguet et Berthaud, 2022). Bien que cette approche permette de synthétiser la matière et de donner des assises théoriques, elle réserve à la personne enseignante toutes les tâches intellectuelles et limite les personnes étudiantes à un rôle plus passif (Langevin, 2014). Pour cette raison, il devient crucial de réfléchir à la diversification des stratégies pédagogiques en contexte d'enseignement supérieur, ce qui est cohérent avec la notion d'inclusion. En effet, la vision inclusive considère la diversité des personnes apprenantes pour offrir une éducation de qualité à tous et à toutes (Fortier et al., 2018). L'adoption d'une variété de stratégies pédagogiques permet donc de prendre acte de cette diversité de besoins en matière d'apprentissage.

### *Les classes d'apprentissage actif comme environnement propice à la diversification des stratégies pédagogiques*

Pour le déploiement de stratégies pédagogiques actives et variées en contexte d'enseignement supérieur, la question du réaménagement des espaces physiques devient centrale pour offrir des conditions d'apprentissage optimales aux personnes étudiantes (Masson, 2021; Stockless et al., 2019; Vangrunderbeeck, 2020). À ce propos, les classes d'apprentissage actif (CLAAC) s'inscrivent dans cette volonté de concevoir des espaces physiques d'apprentissage attrayants et ergonomiques qui contribuent à la mise en œuvre d'une diversité de stratégies pédagogiques soutenant l'apprentissage actif (Bisaillon et al., 2020; Stockless et al., 2019). Des études ont démontré que ces espaces favorisent les interactions, l'engagement et le travail en équipe grâce à un aménagement flexible et à un accès aux technologies (Boily et al., 2024; Normand et al., 2019; Poellhuber et al., 2018). Ils facilitent également la gestion de classe en optimisant les déplacements de la personne enseignante et en encourageant le partage d'information par l'entremise d'outils numériques interactifs (Birdwell et Harris, 2022; Petersen et Gorman, 2014). Toutefois, pour tirer profit de l'utilisation des CLAAC, un changement de pratique s'avère nécessaire, car ces environnements d'apprentissage sont peu adaptés à l'enseignement magistral (Boily et al., 2024; Normand et al., 2019; Poellhuber et al., 2018). Or, l'agencement d'une variété de stratégies pédagogiques centrées sur l'apprentissage actif exige une planification rigoureuse et l'ajustement de différents paramètres (Normand et al., 2019), et l'utilisation des CLAAC en milieu universitaire n'a pas encore été suffisamment étudiée (Birdwell et Harris, 2021).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Les stratégies pédagogiques à visée universelle au sein de la CLAAC*

Bien que l'utilisation des CLAAC soit fortement associée à une intégration de l'apprentissage actif dont les retombées positives ont été documentées sur le plan scientifique (Freeman et al., 2014; Schneider et Preckel, 2017), il reste que certaines personnes apprenantes se sentent plus à l'aise dans un mode d'apprentissage passif et présentent même des réticences face aux approches actives qui les exposent davantage (Boily et al., 2024; Petersen et Gorman, 2014). Ce constat souligne l'importance de considérer la diversité des préférences d'apprentissage pour répondre aux besoins des personnes apprenantes (Tomlinson, 2017). D'autres études s'intéressant aux perceptions des personnes étudiantes dans les CLAAC en fonction de différents facteurs individuels (p. ex. genre, orientation sexuelle, religion) relèvent des divergences importantes en lien avec l'expérience vécue (Aguillon et al., 2020; Henning et al., 2019). Cela montre que même si la CLAAC présente de nombreux avantages, elle ne garantit pas une participation équitable et une expérience positive pour l'ensemble des personnes étudiantes, d'où l'importance de documenter les stratégies pédagogiques employées dans les CLAAC sous l'angle de l'inclusion.

### **Cadre conceptuel**

#### *La classe d'apprentissage actif (CLAAC)*

Beichner (2014) définit la CLAAC en tant qu'environnement d'apprentissage élaboré pour mettre en pratique une pédagogie centrée sur la collaboration, les personnes apprenantes et l'utilisation des technologies. Birdwell et Harris (2022) considèrent qu'une CLAAC possède trois caractéristiques principales. En premier lieu, l'aménagement de l'espace est axé sur la délimitation de zones flexibles de travail afin de créer des espaces de travail en sous-groupes (Bisaillon et al., 2020). En second lieu, une CLAAC intègre diverses ressources technologiques, favorisant ainsi la connectivité et la collaboration, tout comme la recherche et la présentation d'information. À titre d'exemple, l'inclusion d'un projecteur et d'un tableau numérique interactif (TNI) dans ce type de classe offre diverses possibilités de partage d'écran pour la personne enseignante (Normand et al., 2019). En dernier lieu, diverses ressources matérielles sont offertes aux personnes étudiantes pour faciliter le travail collaboratif. L'espace peut ainsi être reconfiguré selon les activités d'apprentissage grâce à un mobilier (table, chaise, tableau) compact et mobile (Bisaillon et al., 2020). Le partage d'information est quant à lui favorisé par l'intégration de différentes surfaces d'écriture collaborative comme des tableaux blancs amovibles (Normand et al., 2019). Enfin, le niveau de bruit causé par les travaux d'équipe peut être diminué par l'utilisation de matériaux insonorisants comme des rideaux ou des panneaux placés stratégiquement autour des îlots de la classe.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Les stratégies pédagogiques en enseignement supérieur*

Une stratégie pédagogique est composée d'une série d'opérations cherchant à atteindre des objectifs pédagogiques lors d'une situation pédagogique (Messier, 2014). Bien que plusieurs typologies permettent d'identifier les différentes stratégies pédagogiques employées en enseignement supérieur (voir Chamberland et al., 1995; Joyce et al., 2015; Raby et Viola, 2016), la typologie synthèse proposée par Tremblay-Wragg (2018) est utilisée dans le cadre de cette recherche. Cette typologie se démarque non seulement par la diversité des stratégies recensées, mais aussi par les nombreux éléments servant à les classer (voir tableau 1). Selon Tremblay-Wragg et Raby (2022), cette typologie situe d'abord chaque stratégie sur un axe des courants pédagogiques, allant du béhaviorisme à l'humanisme, ainsi que sur un axe précisant le degré de contrôle de l'apprentissage exercé par la personne enseignante. Les stratégies magistrocentrées confèrent à cette dernière un plus grand contrôle tandis que les stratégies pédocentrées rendent les personnes étudiantes davantage actives dans leurs apprentissages.

Cette typologie classe ensuite les stratégies en méthodes ou en techniques pédagogiques. Selon Messier (2014), une méthode pédagogique doit être « validée empiriquement ou scientifiquement, connue et partagée sous une appellation distincte dans le cadre de la profession enseignante » (p. 215). Parmi les méthodes pédagogiques, on retrouve l'exposé magistral et interactif, l'apprentissage par la découverte ou encore l'apprentissage coopératif. À ces méthodes, nous avons bonifié la typologie de Tremblay-Wragg (2018) en lui ajoutant la pédagogie inversée qui est utilisée dans les classes actives en enseignement supérieur (Poellhuber et al., 2018) et qui se rattache au courant socioconstructiviste (Lakrami et al., 2018). Quant à la technique pédagogique, Messier (2014) la définit comme « un moyen pédagogique employé pour atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique » (p. 222). Les présentations orales d'étudiants, les travaux individuels et les travaux d'équipe représentent quelques-unes des techniques pédagogiques incluses dans la typologie de Tremblay-Wragg (2018).





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

diversifier les stratégies pédagogiques contribue à réduire les obstacles à l'apprentissage et rend l'enseignement accessible, compréhensible et engageant pour l'ensemble des personnes apprenantes (Boily et al., 2024; Davis, 2015).

### **Objectifs**

La présente étude fait partie d'un projet de recherche sur les classes d'apprentissage actif en enseignement supérieur visant à atteindre trois objectifs de recherche : 1) documenter les pratiques enseignantes des professeurs et chargés de cours en sciences de l'éducation expérimentant les CLAAC; 2) décrire les retombées perçues de l'utilisation des CLAAC sur l'engagement des étudiants en sciences de l'éducation (Boily et al., 2024); 3) identifier les forces, les limites et les pistes d'amélioration de la CLAAC en sciences de l'éducation (Dumouchel et al., 2024). Cet article centre ses analyses sur les résultats liés au premier objectif.

### **Méthodologie**

Cette recherche a pour objectif de documenter l'utilisation des stratégies pédagogiques employées dans les CLAAC au sein d'une université québécoise. L'étude de cas multiples a été retenue comme méthode de recherche, car elle permet d'évaluer les phénomènes sociaux dans leur contexte (Gagnon, 2012; Roy, 2009). S'inscrivant dans une posture interprétative, le devis d'étude de cas multiples permet de comprendre en profondeur les stratégies pédagogiques telles qu'elles se déploient dans le contexte singulier des CLAAC à l'université. Chaque classe est abordée comme un système délimité (Merriam, 1998; Creswell, 2007), où les interactions entre la CLAAC, les personnes enseignantes et les stratégies pédagogiques sont indissociables du phénomène étudié. Cette approche est d'ailleurs particulièrement pertinente lorsque les frontières entre le phénomène et son contexte sont floues (Yin, 2014). En comparant plusieurs cas, il est possible de dégager des tendances tout en respectant la complexité et la diversité des situations observées (Stake, 2006; Roy, 2009). Le contexte étudié dans le cadre de cette recherche se caractérise par l'utilisation des CLAAC dans une université québécoise francophone par des personnes enseignantes œuvrant en sciences de l'éducation. Comme l'illustre la figure 1, les classes actives concernées comportent entre autres des TNI, une petite table ajustable sur roulettes, des tableaux blancs amovibles aux murs, des rideaux et du mobilier mobile disposé en îlots, ce qui représente un aménagement permettant de reconfigurer rapidement l'espace en fonction des activités d'apprentissage (Bisaillon et al., 2020).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Figure 1**  
**Vue panoramique d'une CLAAC de l'université concernée**



### *Personnes participantes*

Les personnes participantes ont été sélectionnées à partir d'une procédure d'échantillonnage intentionnel. Selon Merriam (1998), celle-ci permet d'étudier des cas riches en information, ce qui favorise une compréhension en profondeur des éléments centraux à un problème de recherche. Pour être sélectionnées, les personnes participantes devaient répondre aux critères suivants :

1. Enseigner un cours dans un programme en sciences de l'éducation dans des domaines de spécialisation variés;
2. Avoir des statuts variés (professeur ou chargé de cours);
3. Détenir des niveaux variés d'expérience d'enseignement au sein d'une CLAAC.

Le tableau 2 brosse un portrait des caractéristiques des personnes enseignantes sélectionnées à l'automne 2022.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 2**  
**Caractéristiques des personnes enseignantes participantes**

Cas	Statut professionnel à l'université	Spécialisation en enseignement universitaire	Expérience en enseignement universitaire	Formation reçue sur l'usage d'une CLAAC	Nombre de cours enseignés dans une CLAAC
Simone <sup>1</sup>	Professeure	Didactique du français	Plus de 10 ans	Aucune	Un
Jonathan	Chargé de cours	Didactique des mathématiques	Moins de 5 ans	Aucune	Trois
Anne	Chargée de cours	Éducation préscolaire et enseignement primaire	Plus de 10 ans	Aucune	Quatre
Zoé	Chargée de cours	Didactique de l'univers social	Plus de 5 ans	Aucune	Un
Mireille	Chargée de cours	Didactique des sciences et technologie	Plus de 10 ans	Aucune	Deux
Pierre	Chargé de cours	Technologies éducatives	Moins de 5 ans	Aucune	Aucun

### *Instrumentation*

Les données ont été recueillies à partir d'une variété de sources. Un questionnaire de préobservation a d'abord été soumis à chaque personne enseignante afin de documenter son expérience préalable dans les CLAAC. Une séance d'observation d'une durée de trois heures a ensuite été menée pour chacun des cas. Une version traduite et adaptée de l'outil *Active Learning Classroom Observation Tool* (ALCOT) de Birdwell et Harris (2022) a été utilisée pour consigner les données (voir annexe). Dans cet outil, une grille sert à noter les observations en tenant compte du moment de l'activité d'apprentissage (temps et durée de l'activité) et sa description détaillée. Des commentaires (réflexions, suggestions, réactions, etc.) peuvent également être colligés. Après la séance d'observation, un entretien semi-dirigé, inspiré du canevas élaboré par Birdwell et Harris (2022), a été effectué auprès de chaque personne enseignante. Les thématiques abordées sont centrées sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre par cette dernière dans la CLAAC.

---

<sup>1</sup> Le nom de toutes les personnes enseignantes dans cet article est fictif afin de préserver leur anonymat.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Collecte et analyse des données*

La collecte des données a été menée lors des sessions d'automne 2022 et d'hiver 2023. Un corpus réunissant les données issues de toutes les sources a été constitué au moyen du logiciel NVivo pour faciliter la codification et l'analyse (Roy, 2009). Une analyse thématique a été réalisée à partir des caractéristiques de la CLAAC (Birdwell et Harris, 2022) et des stratégies pédagogiques en enseignement supérieur (Tremblay-Wragg, 2018). Une codification mixte a été privilégiée pour se baser sur les concepts inhérents à l'étude, tout en laissant de la place à des codes émergents (Gendron et Brunelle, 2010). Une analyse en profondeur de chaque cas a d'abord été effectuée. Dans un premier temps, les stratégies pédagogiques observées et déclarées par les personnes enseignantes ont été répertoriées selon la typologie proposée par Tremblay-Wragg (2018). Dans un deuxième temps, pour analyser plus finement l'angle de la diversification des stratégies pédagogiques, les stratégies recensées ont été comptabilisées et positionnées sur un axe associé au degré de contrôle de l'apprentissage, lui aussi issu de la typologie de Tremblay-Wragg (2018). Cette analyse en profondeur a été suivie d'une analyse intercas qui a permis de dégager les tendances, les similitudes et les différences (Albarelo, 2011; Merriam, 1998).

### **Résultats**

Dans cette section, les résultats de chaque cas sont d'abord exposés par l'entremise d'une description des stratégies pédagogiques employées spécifiquement dans la CLAAC suivie d'un tableau synthèse représentant la diversité des stratégies utilisées au regard de la typologie de Tremblay-Wragg (2018). Une analyse intercas complète cette section afin de relever les convergences et les divergences de l'ensemble des cas étudiés.

#### *Cas 1 : Simone*

La professeure Simone a choisi d'enseigner dans une CLAAC pour offrir un environnement stimulant dans ses cours. Elle utilise l'exposé interactif dans la CLAAC surtout en début de cours, ce qui lui permet de revenir sur les lectures réalisées à l'extérieur du cours. Elle tente d'identifier ce que les personnes étudiantes ont compris et ce qu'elles ont retenu en utilisant le questionnement. Elle utilise également l'enseignement magistral pour présenter des notions théoriques. Simone apprécie l'utilisation des six TNI disposés dans la classe pour projeter ses présentations : « Dans les présentations plus magistrales, j'aime ça avoir les six tableaux, car je trouve que ça leur permet de bien voir ce qui est présenté, ce qui n'est pas toujours le cas quand tu es dans une grande salle. » Elle trouve également que le positionnement des TNI facilite son enseignement, car en pouvant voir son écran un peu partout dans le local, elle n'a pas besoin de faire dos à la classe pour regarder sa présentation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les notions théoriques présentées en contexte d'enseignement magistral sont souvent travaillées à partir d'ateliers en équipe qui peuvent se vivre avant ou après la présentation magistrale. Selon cette personne enseignante, le travail en équipe est grandement facilité dans les CLAAC :

Pour moi, l'aménagement et la possibilité de déplacer le mobilier, c'est un plus. Parce qu'à tous les cours, elles ont à manipuler des livres. [...] C'était toujours très complexe par le passé, parce que c'était difficile de les faire manipuler en équipe.

D'ailleurs, à chaque cours, Simone prépare un atelier et celui-ci permet aux personnes étudiantes de manipuler une diversité d'ouvrages de littérature jeunesse en tissant des liens avec des éléments du programme de formation et les concepts vus dans le cours. Elle considère d'ailleurs que la CLAAC est particulièrement propice à la tenue de ces ateliers basés sur l'apprentissage actif et la manipulation :

Elles sont super actives à tous les cours, car elles manipulent des albums, des documentaires, donc on ne fait pas du tout la même chose quand je suis dans cette classe-là que quand je suis dans un autre local.

Dans le cadre des ateliers, Simone utilise parfois les TNI, notamment pour la création de cartes conceptuelles. Elle voit la valeur ajoutée des TNI puisqu'elle considère qu'ils facilitent l'organisation des connaissances et le partage des informations aux autres personnes étudiantes. En guise d'exemple, les personnes étudiantes ont élaboré un réseau de personnages en lien avec un roman à partir des TNI sur l'application *SMART Notebook*. Parfois, Simone utilise l'apprentissage par la découverte pour laisser les personnes étudiantes découvrir l'intention d'apprentissage et faire émerger les concepts visés par l'atelier en utilisant les surfaces d'écriture collaborative présentes dans la CLAAC, tout comme dans cet atelier sur les documentaires :

Chaque équipe, je leur avais donné des documentaires, puis c'était pour leur permettre de voir mes quatre catégories de documentaires. Donc j'avais préparé des bacs pour chaque équipe, je les laissais manipuler. Puis, je leur ai dit [d'identifier les différentes catégories] en les notant sur un tableau blanc amovible. Après ça moi j'arrive avec mes quatre catégories, puis on complète.

À l'issue de l'exploration et de la manipulation des albums, un projet pédagogique est proposé. Chaque équipe construit une fiche de présentation d'un album et cette fiche se retrouve dans un répertoire qui est partagé à l'ensemble du groupe.

Le tableau 3 présente une synthèse des méthodes et des techniques pédagogiques mises en œuvre par Simone, ce qui permet de représenter



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'éventail des stratégies pédagogiques qu'elle emploie. Il en ressort trois méthodes pédagogiques et quatre techniques. Celles-ci se situent de manière relativement uniforme dans les trois premiers courants pédagogiques.

**Tableau 3**  
**Synthèse des méthodes et des techniques**  
**pédagogiques de Simone (cas 1)**

Courants pédagogiques	Béhaviorisme	Cognitivism	Socioconstructivisme	Humanisme
Méthodes pédagogiques	Exposé magistral et interactif	Apprentissage par la découverte	Apprentissage par projet	
Techniques pédagogiques	Retour sur les lectures ou le contenu enseigné	Travaux dirigés	Ateliers Travail d'équipe	

### *Cas 2 : Jonathan*

Le chargé de cours Jonathan affirme avoir choisi d'enseigner dans une CLAAC pour la facilité d'y faire travailler et collaborer les personnes étudiantes. Il emploie l'enseignement magistral pour présenter certaines notions théoriques. Pour ce faire, il projette sa présentation sur les six TNI et, au besoin, il écrit des précisions sur les tableaux blancs amovibles. Il affirme que cet environnement est intéressant en contexte d'enseignement magistral puisqu'il se sent plus proche des personnes étudiantes. Il déclare toutefois avoir eu à chercher un positionnement confortable pour enseigner de cette manière dans la CLAAC, ne sachant pas toujours où se placer dans la salle.

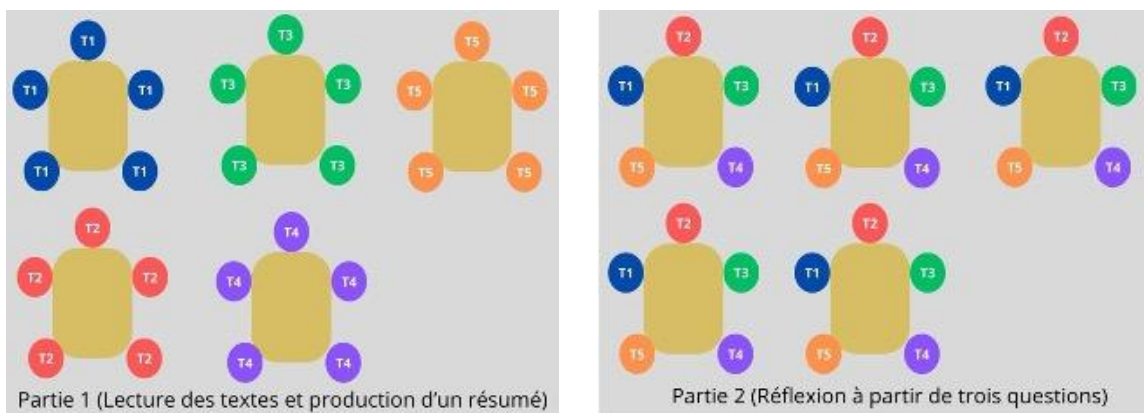
Jonathan intègre une diversité d'approches pédagogiques actives dans son enseignement lorsqu'il se trouve dans les CLAAC. Il organise des ateliers, des groupes de discussion, etc. Il varie les formules utilisées en fonction de son intention pédagogique : « Je varie, ça va beaucoup selon ce que je veux aborder. Si je veux parler de tel sujet, je me demande si c'est mieux que je présente avant ou après. [...] J'essaye beaucoup de choses. » Jonathan utilise souvent le travail en équipe dans ses cours et il considère que cette technique pédagogique se vit particulièrement bien dans les CLAAC : « Mais c'est sûr ce que je trouve gagnant dans ces classes-là, c'est le travail en équipe, j'aime ce que ça produit. » Il trouve que c'est plus facile de faire travailler les personnes étudiantes en équipe dans ces classes, car il arrive facilement à circuler dans le local. Comme l'enseignant se retrouve souvent au milieu de la classe, il a aisément accès à toutes les équipes, contrairement aux classes traditionnelles.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En guise d'exemple, il a mis en œuvre une activité en équipe avec un volet d'apprentissage coopératif inspiré de la méthode « jigsaw » (voir figure 2). Dans un premier temps, les personnes étudiantes devaient lire un texte et en produire un résumé en équipe. Par la suite, il a formé de nouvelles équipes en réunissant un représentant associé à chacun des textes. Ces équipes devaient alors répondre à des questions en combinant les connaissances apprises dans les différents textes.

**Figure 2**  
**Représentation de l'activité d'apprentissage coopératif proposée par Jonathan dans la CLAAC**



Un autre exemple de travail en équipe proposé s'inscrit dans une forme d'apprentissage par la découverte. Jonathan avait demandé aux personnes étudiantes de créer un problème mathématique en lien avec la géométrie. Comme il y avait un aspect créatif dans cette activité pédagogique, les personnes étudiantes ont spontanément fermé les rideaux pour travailler dans l'intimité et préserver l'effet de surprise.

Le tableau 4 présente une synthèse des méthodes et des techniques pédagogiques mobilisées par Jonathan, illustrant la diversité des stratégies mises en œuvre dans sa pratique. Nous avons ainsi pu recenser trois méthodes pédagogiques et six techniques distinctes. Celles-ci se situent dans les trois premiers courants pédagogiques et on note un grand nombre de techniques socioconstructivistes ( $n = 4$ ).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 4**  
**Synthèse des méthodes et des techniques**  
**pédagogiques de Jonathan (cas 2)**

Courants pédagogiques	Béhaviorisme	Cognitivisme	Socioconstructivisme	Humanisme
Méthodes pédagogiques	Exposé magistral et interactif	Apprentissage par la découverte	Apprentissage coopératif	
Techniques pédagogiques	Retour sur les lectures ou le contenu enseigné	Travaux dirigés	Ateliers Travail d'équipe Groupe de discussion Jigsaw	

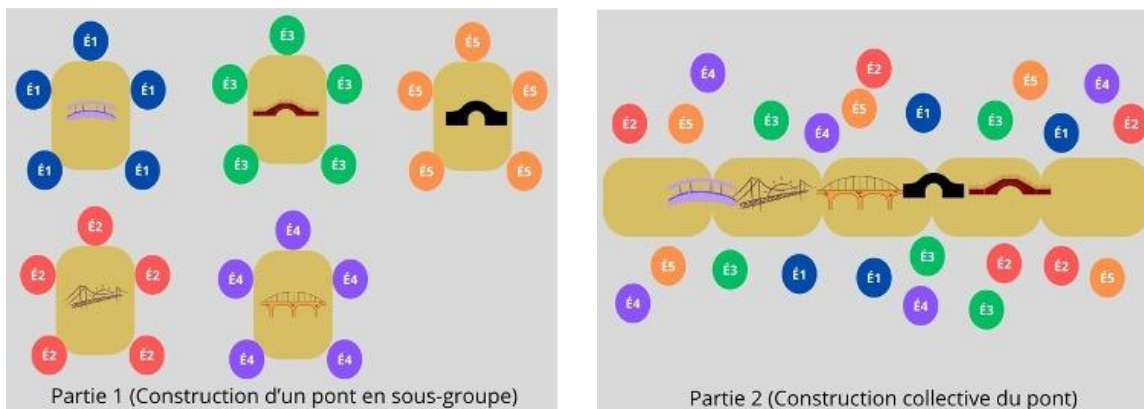
### *Cas 3 : Anne*

En tant que chargée de cours, Anne souligne qu'elle n'a pas choisi d'enseigner dans une CLAAC, car c'est la salle qui lui a été attribuée par l'établissement. Elle y utilise l'enseignement magistral en projetant sa présentation sur les six TNI. Elle s'installe sur la table ajustable sur roulette avec sa souris pour éviter de demeurer derrière l'ordinateur : « C'est rare que je vais rester en arrière dans mon écran. Moi je n'aime pas ça, même dans une classe ordinaire. » Elle préfère garder ses présentations très épurées et la version qu'elle présente est différente de celle transmise aux personnes étudiantes : « Je me garde des punchs. Parce que des fois, je pose des questions et la réponse apparaît sous forme d'animation. Si je leur donne le Powerpoint, ils auront déjà les réponses à mes questions. » Elle mentionne qu'elle s'inscrit davantage dans une approche cognitive, ce qui fait en sorte que son enseignement magistral prend plutôt la forme d'un exposé interactif : « Je n'ai pas l'impression d'être dans un exposé très magistral à sens unique. Je pose énormément de questions : "Pourquoi tu penses qu'il arrive cela? Peux-tu me l'expliquer?". »

Anne utilise également une variété d'approches pédagogiques actives dans ses cours. Elle planifie notamment une activité d'apprentissage par problèmes durant laquelle les personnes étudiantes doivent construire un pont en papier. Comme illustré à la figure 3, elles construisent d'abord un pont par équipe pour ensuite les réunir afin de former un seul pont.



**Figure 3**  
**Représentation de l'activité d'apprentissage par problèmes**  
**proposée par Anne dans la CLAAC**



Anne souligne que l'aménagement flexible de la CLAAC a été particulièrement utile pour réaliser cette activité :

Ce que j'ai trouvé intéressant là-dedans, c'est qu'habituellement je pars avec mon groupe, puis je m'en vais dans une autre classe ou dans un auditorium. Cette fois-ci, j'ai pu rester dans ma classe. En déplaçant les tables, j'ai pu faire mon activité dans ma classe. C'était la première fois que j'utilisais le déplacement de table. J'ai trouvé ça intéressant, puis ça n'a pas été trop long.

Mis à part dans cette activité, Anne a tendance à laisser les tables en îlots de travail. Elle intègre également des approches ludiques dans son enseignement. Elle a notamment élaboré un jeu d'évasion. Comme il ne fallait pas que les équipes voient les réponses des autres, les rideaux ont été utilisés, ce qui représente « une façon intéressante d'utiliser la classe active » selon elle. Anne a aussi expérimenté l'apprentissage par la découverte pour permettre aux personnes étudiantes de réactiver leurs connaissances antérieures en lien avec un concept. Il a été demandé aux personnes étudiantes de représenter leurs compositions initiales d'un concept à partir du TNI. Encore une fois, les rideaux ont été utilisés pour favoriser une plus grande intimité lors de la réflexion en équipe. De plus, lors des périodes d'apprentissage, Anne se déplace pour offrir de la rétroaction : « Quand les étudiants sont en activité ou en atelier, je vais les trouver, je vais les voir. C'est facile de circuler. »

Le tableau 5 offre une synthèse des méthodes et des techniques pédagogiques utilisées par Anne, mettant en lumière la variété des stratégies déployées dans sa pratique. Trois méthodes pédagogiques et cinq techniques distinctes ont été identifiées. Celles-ci se situent dans les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

trois premiers courants pédagogiques et on note davantage de techniques employées (n = 3) relevant du courant socioconstructiviste.

**Tableau 5**  
**Synthèse des méthodes et des techniques**  
**pédagogiques d'Anne (cas 3)**

Courants pédagogiques	Béhaviorisme	Cognitivisme	Socioconstructivisme	Humanisme
Méthodes pédagogiques	Exposé magistral et interactif	Apprentissage par la découverte	Apprentissage par problèmes	
Techniques pédagogiques	Retour sur les lectures ou le contenu enseigné	Travaux dirigés	Ateliers Travail d'équipe Jeu pédagogique	

### Cas 4 : Zoé

Pour offrir ses charges de cours, Zoé affirme que la CLAAC lui a été attribuée sans qu'elle l'ait choisie. Elle y utilise parfois l'enseignement magistral. Ce faisant, elle a tendance à circuler dans la classe à l'aide de la table sur roulettes et de la souris sans fil : « Cela me permet d'être plus en interaction et plus proche des étudiants. » Elle tente de rendre ses exposés interactifs en utilisant des outils numériques qui permettent des votes interactifs en temps réel comme *Mentimeter*. Zoé considère que les six TNI facilitent l'utilisation et le partage de ces outils. Elle trouve aussi que les discussions de groupe fonctionnent bien dans cette classe en raison de l'aménagement en ilots. Elle ajoute que cet environnement d'apprentissage peut faciliter les rapprochements culturels :

Naturellement, mes étudiants sont toujours séparés en deux groupes : les Québécois et les Européens. On a fini par avoir une même chaleur dans la classe. [...] La classe a aidé parce qu'elle est pensée pour des petites équipes, ce qui leur a permis de se mélanger entre eux.

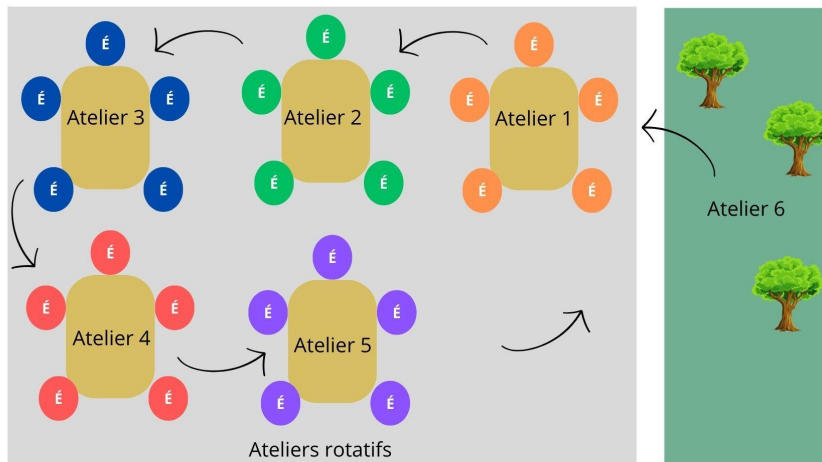
Zoé intègre les ateliers dans ses pratiques pédagogiques. Le mobilier et l'aménagement de la CLAAC lui ont même inspiré une formule novatrice pour renouveler un de ses cours : « En voyant les ilots, c'est là que l'idée de faire plusieurs ateliers est née. [...] Les tables ont été une source d'inspiration pour la grosseur des équipes et pour le fait que les étudiants peuvent se déplacer facilement. » Pour ce faire, elle a planifié cinq ateliers rotatifs sans préciser la méthode pédagogique concernée. Trois ateliers avaient pour but de faire analyser des jeux vidéos en lien avec des contenus liés à la didactique de la géographie. Un autre atelier concernait l'analyse d'un jeu de société, alors qu'un autre cherchait à réviser certains concepts sous forme de jeu. Un dernier atelier permettait d'expérimenter la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

géocache et se vivait à l'extérieur de l'université (voir l'atelier 6 dans la figure 4). Les personnes étudiantes devaient réaliser l'ensemble des ateliers au cours de la séance.

**Figure 4**  
**Représentation de l'activité d'apprentissage de Zoé sous forme d'ateliers rotatifs dans la CLAAC et à l'extérieur de l'université**



Zoé a aussi particulièrement apprécié la réalisation des ateliers portant sur l'analyse de jeux vidéos dans la CLAAC :

Les TNI ont été utiles pour l'analyse des jeux vidéos et ça me permettait d'avoir simultanément plusieurs jeux vidéos à faire goûter aux étudiants. J'ai déjà fait ce genre de cours-là, dans des laboratoires informatiques plus traditionnels, mais l'usage d'un ordinateur pour l'équipe a toujours été handicapant. Alors là, l'écran de bonne taille permettait à mes étudiants de voir le jeu vidéo et de le critiquer, de se relancer, afin d'identifier les bons coups et les mauvais coups du jeu vidéo.

Selon cette personne enseignante, les possibilités d'échanges dans le cadre de cet atelier étaient renforcées, ce qui permettait de mener à bien l'activité pédagogique. Elle a toutefois rapporté l'importance d'avoir des consignes claires pour la bonne réalisation des ateliers.

Le tableau 6 détaille les méthodes et les techniques pédagogiques mises en œuvre par Zoé afin d'illustrer la diversité des stratégies relevées. Notre analyse a permis d'identifier une méthode pédagogique ainsi que trois techniques distinctes. Celles-ci se situent uniquement dans deux courants pédagogiques, à savoir le béhaviorisme et le socioconstructivisme.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 6**  
**Synthèse des méthodes et des techniques**  
**pédagogiques de Zoé (cas 4)**

Courants pédagogiques	Béhaviorisme	Cognitivisme	Socioconstructivisme	Humanisme
Méthodes pédagogiques	Exposé magistral et interactif			
Techniques pédagogiques	Retour sur les lectures ou le contenu enseigné		Ateliers Groupe de discussion	

### *Cas 5 : Mireille*

La chargée de cours Mireille a choisi d'enseigner dans une CLAAC pour favoriser la participation des personnes étudiantes. Lorsqu'elle enseigne dans les CLAAC, elle essaie de réduire l'enseignement magistral au minimum : « Quand je suis en classe active, j'essaie de ne pas trop en faire [de l'enseignement magistral], parce que je me dis que c'est vraiment du gaspillage. » Elle projette parfois sur les TNI des diapositives qui synthétisent les informations, mais les présentatives doivent généralement avoir été consultées avant la séance. Mireille utilise donc la pédagogie inversée : « Mes choix pédagogiques, c'est vraiment le principe de classe inversée, où ils visionnent les vidéos et font les lectures avant le cours et après, on fait la synthèse. » Elle a particulièrement apprécié faire un retour sur les lectures dans la CLAAC. Les personnes étudiantes se mettent en équipe et font une synthèse de leur lecture en équipe. Par la suite, elles partagent cette synthèse au reste de la classe :

Ça j'ai trouvé que ça avait vraiment bien fonctionné parce que sinon, dans les classes en rangs d'oignon, c'était toujours difficile de revenir sur les lectures. [...] Donc ça, j'ai trouvé que c'était super intéressant. Ça donne une pertinence aux lectures que je donne. Et puis ça me permet de les aborder différemment.

Mireille utilise les exposés interactifs en les ponctuant de questionnements. Ces questionnements peuvent être utilisés dans un contexte numérique, à l'aide d'une application comme *Wooclap*, ce qui lui permet d'activer les connaissances antérieures et d'augmenter les interactions. Elle utilise également les tableaux blancs amovibles : « Je leur pose une question et je leur dis d'écrire leurs idées sur le tableau en équipe, vite fait. » Dans ses activités d'apprentissage proposées dans la CLAAC, les personnes étudiantes sont souvent appelées à construire une synthèse de leurs



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

connaissances à partir d'une diversité de formats et ces productions se retrouvent dans un portfolio :

J'essaie de ne pas imposer, tu sais, je conseille, parfois je donne des idées, mais ils ont déjà donc des logiciels comme favoris. Parfois, ils font comme une tempête d'idées sur le TNI. Puis il y a une étudiante ou un étudiant qui va formaliser ça, par exemple, sous une affiche à partir de *Canva*. [...] J'ai aussi eu des cartes conceptuelles avec *Lucidchart*. Parfois, ils utilisent *PowerPoint*, mais de moins en moins je dirais. Puis ça, c'est déposé sur le portfolio.

Le tableau 7 offre une synthèse des méthodes et des techniques pédagogiques mobilisées par Mireille, illustrant la variété des stratégies recensées dans sa pratique. On retrouve deux méthodes et deux techniques pédagogiques. Celles-ci se concentrent au sein de deux courants pédagogiques : le béhaviorisme et le socioconstructivisme.

**Tableau 7**  
**Synthèse des méthodes et des techniques**  
**pédagogiques de Mireille (cas 5)**

Courants pédagogiques	Béhaviorisme	Cognitivisme	Socioconstructivisme	Humanisme
Méthodes pédagogiques	Exposé magistral et interactif		Pédagogie inversée	
Techniques pédagogiques	Retour sur les lectures ou le contenu enseigné		Travail d'équipe	

### *Cas 6 : Pierre*

Comme Pierre n'avait jamais enseigné auparavant dans une CLAAC ni reçu de formation à cet effet lors de sa participation à notre étude, il dit avoir adapté sa pédagogie surtout en lien avec l'enseignement magistral qu'il souhaite réduire : « J'essaie d'en avoir de moins en moins parce que je vois le local, comment c'est construit. » Au premier cours, il affirme avoir toutefois plusieurs assises théoriques à présenter. Pour rendre ses exposés plus stimulants, Pierre ajoute des exemples et des outils concrets liés à la pratique, en les projetant sur le TNI (p. ex. portail Mosaïque, site du RÉCIT). Son cours intègre d'ailleurs beaucoup de démonstrations d'outils numériques et technologiques. Ces démonstrations s'inscrivent aussi parfois dans l'actualité du moment :

À chaque cours, il y a une partie actualité où on voit ce qui s'est passé. Quand j'entends que des nouvelles applications

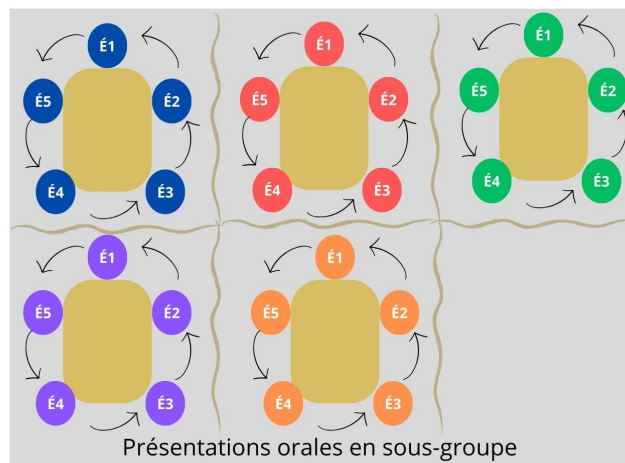


## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sont sorties, ben là j'en discute, donc je leur montre. Qu'est-ce que ça donne? C'est quoi la répercussion dans les écoles? Donc oui, il y a beaucoup de petites démos comme ça, puis je me promène d'onglet à onglet.

Pierre profite de l'aménagement offert par la CLAAC pour expérimenter une formule pour les présentations orales (voir figure 5). Il répartit les personnes étudiantes en sous-groupes et chaque personne étudiante effectue son exposé devant son sous-groupe. Les autres personnes étudiantes évaluent l'exposé à partir d'un questionnaire numérique créé sur *Google Forms*. Les rideaux sont utilisés afin d'obtenir plus d'intimité dans chacun des sous-groupes.

**Figure 5**  
**Représentation de l'activité de présentations orales en sous-équipes mise en place par Pierre dans la CLAAC**



Pierre intègre aussi le travail en équipe dans son enseignement. Ce faisant, il les accompagne, offre de la rétroaction et des démonstrations :

L'environnement de la classe est aidant parce qu'ils sont en ilots. Je prends ma chaise, puis je roule d'ilot en ilot, puis je pose des questions. Des fois, ça arrive qu'ils ne comprennent pas ou ils en veulent plus donc je leur dis, allez voir ça sur leur écran, puis là je leur montre. Le fait qu'il y ait des écrans, ça permet plus je te dirais d'agir directement, de montrer des exemples rapidement aux étudiants.

Il utilise également l'apprentissage par la découverte en lançant des défis aux personnes étudiantes :

Ben là les étudiants c'est vraiment eux qui faisaient le contenu. Je leur donnais des éléments différents à chaque 5 minutes :  
« Okay, c'est quoi la loi 56? C'est quoi la cyberintimidation? »



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Et ces questions-là, je les pouvais sur chacun des écrans, donc après 5 minutes ou quand les étudiants étaient rendus là parce qu'ils avaient trouvé les infos, je leur pouvais d'autres questions, pour que le flux de travail soit constant. J'utilisais l'organisation de l'espace, mais les écrans aussi, pour leur transmettre des informations différentes à chaque équipe et une fois qu'ils retournaient dans les groupes d'apprentissage, ils utilisaient l'écran pour projeter la présentation.

Pierre a aussi expérimenté l'apprentissage coopératif en s'inspirant du jigsaw. Pour ce faire, il a attribué un sujet à chaque îlot qui devenait ainsi un groupe d'experts. Chacun d'eux devait trouver et rassembler de l'information sur un sujet. Une fois le temps écoulé, des groupes d'apprentissage étaient formés en rassemblant une personne experte par sujet. Chacune d'entre elles devait ensuite présenter le contenu à tour de rôle au sein de son groupe.

Le tableau 8 présente une synthèse des différentes méthodes et des techniques pédagogiques mobilisées par Pierre. L'analyse a permis de relever trois méthodes pédagogiques et six techniques distinctes. Celles-ci se situent dans les trois premiers courants pédagogiques et on note davantage de techniques issues du béhaviorisme (n = 2) et du socioconstructivisme (n = 3).

**Tableau 8**  
**Synthèse des méthodes et des techniques**  
**pédagogiques de Pierre (cas 6)**

Courants pédagogiques	Béhaviorisme	Cognitivisme	Socioconstructivisme	Humanisme
Méthodes pédagogiques	Exposé magistral et interactif	Apprentissage par la découverte	Apprentissage coopératif	
Techniques pédagogiques	Retour sur les lectures ou le contenu enseigné Présentation orale des étudiants	Travaux dirigés	Travail d'équipe Groupe de discussion Jigsaw	

### *Analyse intercas*

Afin de dégager les tendances, les similarités et les différences entre les 6 cas étudiés, le tableau 9 présente une analyse intercas des méthodes pédagogiques décelées.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 9**  
**Analyse intercas des méthodes pédagogiques employées par les personnes enseignantes dans la classe d'apprentissage actif**

Courants	Béhaviorisme			Cognitivisme		Socioconstructivisme				Humanisme
	Exposé magistral et interactif	Enseignement direct	Enseignement explicite	Apprentissage par la découverte	Enseignement stratégique	Apprentissage par projet	Apprentissage coopératif	Apprentissage par problèmes	Apprentissage expérientiel	
Simone Jonathan Anne Zoé Mireille Pierre	■			■		■	■	■		■

L'analyse intercas montre que toutes les personnes enseignantes utilisent environ deux ou trois méthodes pédagogiques dans la CLAAC. L'exposé magistral et interactif représente l'unique méthode employée par l'ensemble des personnes participantes (n = 6). La majorité d'entre elles fait appel à l'apprentissage par la découverte (n = 4) alors qu'une minorité fait usage de l'apprentissage coopératif (n = 2). Par ailleurs, certaines méthodes sont mises en œuvre par une seule personne enseignante, à savoir l'apprentissage par projet, l'apprentissage par problèmes et la pédagogie inversée. Soulignons enfin que quelques méthodes pédagogiques comme l'enseignement explicite, l'enseignement stratégique et l'apprentissage expérientiel n'ont pas été relevées chez les personnes étudiées.

Pour sa part, le tableau 10 présente une analyse intercas des techniques pédagogiques utilisées par les personnes enseignantes ayant participé à notre étude. Nous tenons à préciser que nous avons réduit le nombre de techniques incluses dans ce tableau uniquement à des fins de concision.

**Tableau 10**  
**Analyse intercas des techniques pédagogiques employées par les personnes enseignantes dans la classe d'apprentissage actif**

Courants	Béhaviorisme			Cognitivisme		Socioconstructivisme				Humanisme
	Retours sur les lectures ou le contenu enseigné	Exercices répétitifs	Présentation orale des étudiants	Travaux dirigés	Travail individuel	Travail d'équipe	Ateliers	Groupe de discussion	Jigsaw	
Simone Jonathan Anne Zoé Mireille Pierre	■			■		■	■	■		■



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'analyse intercas démontre que les personnes enseignantes utilisent en moyenne environ quatre techniques pédagogiques. Alors que Jonathan et Pierre cumulent plusieurs techniques ( $n = 6$ ), d'autres se limitent à quelques-unes, à l'instar de Zoé ( $n = 3$ ) et de Mireille ( $n = 2$ ). Les retours sur les lectures ou le contenu enseigné représentent la seule technique pédagogique employée dans tous les cas étudiés. Une majorité des personnes enseignantes utilisent les travaux d'équipe ( $n = 5$ ), les travaux dirigés ( $n = 4$ ) et les ateliers ( $n = 4$ ). Bien que la moitié fasse appel aux groupes de discussion, on remarque qu'une minorité utilise le jigsaw ( $n = 2$ ), la présentation orale par les étudiants ( $n = 1$ ) et le jeu pédagogique ( $n = 1$ ). Enfin, on constate que plusieurs des techniques pédagogiques identifiées par Tremblay-Wragg (2018) comme les exercices répétitifs, le travail individuel et le laboratoire ne sont pas employées par les personnes enseignantes de notre recherche.

Par ailleurs, l'analyse intercas peut s'enrichir des similarités et des divergences en lien avec les caractéristiques des personnes enseignantes présentées plus tôt dans le tableau 2. Parmi les similarités notables, on constate que toutes n'ont ni la même spécialisation en enseignement universitaire, ni reçu de formation préalable à l'usage de la CLAAC avant leur participation à notre étude. De plus, la majorité possède le statut de chargé de cours. Pour ce qui est des différences à signaler, on relève que les personnes enseignantes se répartissent entre celles qui ont plus de 10 ans d'expérience ( $n = 3$ ) et celles qui en ont plus ou moins 5 ans ( $n = 3$ ). On ne remarque toutefois pas de distinctions importantes quant aux méthodes et aux techniques pédagogiques employées selon le niveau d'expérience en enseignement universitaire, un constat qui peut aussi être fait au sujet du nombre de cours préalablement enseignés dans une CLAAC avant leur participation à notre recherche.

### **Discussion**

Pour rappel, l'objectif de cette étude de cas multiples était de documenter l'utilisation des stratégies pédagogiques employées dans les CLAAC au sein d'une université québécoise francophone. Les cas étudiés montrent que les personnes enseignantes font appel à une diversité de méthodes et de techniques pédagogiques au sein de ces classes et que les caractéristiques de la CLAAC favorisent cette diversification.

Bien que certaines stratégies aient été davantage employées que d'autres, on note que l'ensemble des cas ne s'est pas limité à une seule manière d'enseigner. Ce constat est prometteur, car la diversification des pratiques est encouragée pour répondre aux besoins variés de la population étudiante tout en suscitant sa motivation et son engagement (Tremblay-Wragg et al., 2018). Comme mentionné précédemment, l'utilisation d'une diversité de moyens pédagogiques s'inscrit en cohérence avec les principes de flexibilité de la pédagogie universelle (CAST, 2018; Desmarais, 2019). À travers l'analyse des stratégies pédagogiques employées par les personnes participantes, il a été possible de recenser



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une variété de moyens de représentation (p. ex. utilisation de supports visuels sur les TNI, création de cartes conceptuelles), de moyens d'engagement (p. ex. travail collaboratif, rétroactions fréquentes) et de moyens d'action et d'expression (p. ex. utilisation d'outils et de supports de communication variés). Il serait toutefois intéressant d'explorer de manière plus approfondie la mise en œuvre de la pédagogie universelle à proprement dite au sein des CLAAC afin d'obtenir un portrait plus précis et détaillé, car cette approche contribue à atténuer les obstacles à l'apprentissage et à favoriser un enseignement plus inclusif (Boily et al., 2024; Davis, 2015).

Parallèlement, les stratégies recensées semblent faire état d'une diversité quant au degré de contrôle de l'apprentissage par les méthodes et les techniques pédagogiques mises en œuvre. Des auteurs notent que l'enseignement magistral demeure la pratique la plus répandue dans les établissements postsecondaires du Québec (Langevin, 2014; MES, 2021) et cette méthode pédagogique magistrocentrée est d'ailleurs utilisée dans tous les cas étudiés. Il convient de rappeler à cet effet que des approches pédagogiques moins actives susciteraient moins d'intérêt dans une CLAAC (Boily et al., 2024; Normand et al., 2019). Cependant, plusieurs autres méthodes et techniques tendant vers le pôle pédocentré sont aussi utilisées dans les cas analysés. Par conséquent, si la CLAAC permet de combiner ou d'alterner des stratégies magistrocentrées et pédocentrées, ces dernières pourraient donc offrir un certain degré de contrôle aux personnes enseignantes tout en rendant les personnes étudiantes davantage actives dans leurs apprentissages (Tremblay-Wragg et Viola, 2022). Considérant les bienfaits de l'apprentissage actif (Freeman et al., 2014; Schneider et Preckel, 2017), ce constat mériterait d'être approfondi. Rappelons toutefois que des études rapportent un sentiment d'inconfort chez certaines personnes étudiantes en contexte d'apprentissage actif (Aguillon et al., 2020; Henning et al., 2019; Petersen et Gorman, 2014). Nous pouvons donc avancer que le recours à des stratégies pédagogiques aux degrés de contrôle variés représente une manière plus inclusive de rejoindre un plus grand nombre de personnes apprenantes.

Par ailleurs, les cas étudiés permettent également de démontrer que les caractéristiques de la CLAAC (aménagement, ressources technologiques et matérielles) favorisent la diversification des stratégies pédagogiques employées. En effet, l'analyse des résultats révèle que les personnes enseignantes ont tendance à expérimenter, voire à bonifier des stratégies pédagogiques lorsqu'elles enseignent dans une CLAAC. En guise d'exemple, Jonathan (cas 2) a déclaré essayer beaucoup de choses au sein de la CLAAC, et ce, en fonction de son intention pédagogique, mais aussi des atouts de ce type de classe, tout particulièrement pour le travail d'équipe. Il a entre autres souligné que l'aménagement des tables en îlot lui avait permis de circuler plus librement au sein de la classe et d'intervenir auprès des personnes étudiantes qui travaillent en sous-groupes. Cette pratique concorde avec l'avis de Baepler (2023), affirmant que la configuration de la CLAAC affecte le comportement de la personne



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignante en l'amenant à passer plus de temps à interagir avec les personnes étudiantes et moins de temps à enseigner de manière magistrale derrière un podium. Autrement dit, l'aménagement de ces salles pourrait contribuer à établir une meilleure proximité entre personnes formant et formées, menant ainsi à davantage d'interactions entre elles.

Parallèlement, des ressources technologiques d'une CLAAC comme les TNI sont aussi utiles pour mieux tirer profit de certaines stratégies pédagogiques. À titre d'exemple, Zoé (cas 4) a signalé que la disponibilité d'un TNI par équipe a facilité une activité d'analyse de jeux vidéos qu'elle trouvait autrefois complexe à réaliser dans un laboratoire informatique. Ce constat corrobore les résultats obtenus par Poellhuber et al. (2018), soulignant que les nombreux outils technologiques utilisés dans les CLAAC facilitent l'accès à l'information tout en permettant aux personnes étudiantes de ne pas perdre le fil du cours.

Dans le même ordre d'idées, les ressources matérielles de la CLAAC ont aussi été relevées dans l'usage des stratégies pédagogiques des cas étudiés. Lors de la création d'un jeu d'évasion, Anne (cas 3) a d'ailleurs amené les équipes de sa classe à utiliser des rideaux tant pour leur offrir un environnement intime propice à la réflexion intraéquipe que pour cacher leurs réponses aux autres. Pour sa part, Jonathan (cas 2) a offert un enseignement magistral combinant le TNI pour projeter des notions théoriques à des tableaux blancs amovibles pour rédiger des précisions. À l'instar de Bisailon et ses collègues (2020), on constate donc que les ressources matérielles d'une CLAAC servent à faciliter le travail en équipe et à employer diverses stratégies pédagogiques.

Enfin, nous tenons à souligner l'absence d'adoption de stratégies pédagogiques associées au courant humaniste et à la pédagogie ouverte dans les cas étudiés par cette recherche. Ce type de pédagogie laisse beaucoup de place à l'autonomie et aux choix des personnes apprenantes (Vienneau, 2011), ce qui pourrait expliquer en partie la complexité de sa mise en œuvre au sein de programmes de formation en enseignement supérieur dont les objectifs d'apprentissage sont généralement prédéterminés.

Parmi les forces de la présente étude, notons qu'elle permet de démontrer les apports de la CLAAC pour favoriser la diversification des stratégies pédagogiques à partir d'une analyse intercas riche en informations. Soulignons aussi que notre étude a pris soin d'illustrer certains aménagements et usages de la CLAAC par l'entremise d'entrevues et d'observations réalisées afin de les rendre plus clairs et concrets, et ce, tant pour la communauté scientifique que pour les personnes enseignantes. Du côté des limites de notre recherche, signalons entre autres la petite taille de notre échantillon provenant d'un seul département universitaire. Nous n'avons donc pas eu l'occasion d'analyser comment les personnes enseignantes utilisent la CLAAC dans d'autres programmes de formation de cette université. Ce type de salle était aussi



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

un ajout très récent dans l'établissement concerné, comme en témoigne l'absence de formation préalable à son usage chez toutes les personnes enseignantes participantes, ce qui pourrait avoir mené à des pratiques un peu plus exploratoires chez ces dernières. Enfin, notre échantillon composé de volontaires pourrait présenter un certain biais de désirabilité sociale.

À la lumière de ces éléments, nous avançons que de futures recherches qui porteraient notamment sur des échantillons plus grands, des programmes de formation autres que celui des sciences de l'éducation et des recoupements avec le point de vue des personnes apprenantes permettraient de mieux éclairer l'usage de stratégies pédagogiques à visée universelle dans les CLAAC en enseignement supérieur.

### **Conclusion**

L'importance de varier les stratégies pédagogiques et d'adopter une pédagogie centrée sur l'apprentissage actif pour répondre à la diversité des besoins des personnes étudiantes en contexte d'enseignement supérieur a été soutenue par différents travaux (Freeman et al., 2014; Tremblay-Wragg et al., 2018). Notre étude montre pour sa part que des personnes enseignantes utilisant des CLAAC arrivent à déployer une variété de stratégies pédagogiques centrées sur l'apprentissage actif sans pour autant délaisser des stratégies plus traditionnelles comme l'enseignement magistral. En fait, on assiste plutôt à une certaine combinaison, voire une alternance de ces stratégies au sein des CLAAC. Les personnes enseignantes semblent tirer profit des caractéristiques de ces salles de cours pour sélectionner les méthodes et les techniques pédagogiques qui répondent le mieux à leurs objectifs. Cela concorde avec la recommandation du ministère de l'Enseignement supérieur (2021) d'utiliser une diversité d'approches pédagogiques pour assurer la réussite.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons donc affirmer qu'au lieu de cantonner les pratiques enseignantes à des écoles de pensée rigides et en conflit, la CLAAC a le potentiel de servir de laboratoire pour mener à une complémentarité plus harmonieuse entre celles-ci. Certes, beaucoup reste à faire pour atteindre une telle synergie, que ce soit des recherches empiriques à réaliser au sujet de ces salles ou encore la formation des personnes enseignantes pour les utiliser adéquatement. À ce sujet, rappelons qu'aucune des personnes participantes n'avait été formée préalablement à l'enseignement dans une CLAAC. Bien que ce ne soit pas l'environnement de la classe lui-même qui transforme les pratiques enseignantes (Metzger et Langley, 2020; Stockless et al., 2019), la question de l'accompagnement des personnes enseignantes demeure cruciale pour réellement profiter des avantages de ces nouveaux environnements d'apprentissage qui ont le potentiel de favoriser la réussite des personnes étudiantes en contexte d'enseignement supérieur. Nous croyons que la formation offerte aux personnes enseignantes s'enrichira au



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

fur et à mesure que la CLAAC sera mieux intégrée dans ces établissements et que les stratégies pédagogiques à y employer seront mieux étudiées.

### Références

- Aguillon, S. M., Siegmund, G.-F., Petipas, R. H., Drake, A. G., Cotner, S. et Ballen, C. J. (2020). Gender differences in student participation in an active-learning classroom. *CBE Life Sciences Education*, 19(2), article 2. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0048>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Baepler, P. (2023). Orientation and social inclusion: Supporting students with visual impairments in active learning classrooms. *Journal of Learning Spaces*, 12(1). <https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/2358>
- Beichner, R. J. (2014). History and evolution of active learning spaces. *New Directions for Teaching and Learning*, (137), 9-16. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20081>
- Birdwell, T. et Harris, T. (2022). Active learning classroom observation tool: Improving classroom teaching and supporting institutional change. *Journal of Learning Spaces*, 11(1). <https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/2145>
- Bisaillon, J., Potvin-Rosselet, E., Stockless, A., Hottote, L., Malé-Mole, L., Allard-Martin, D. et Carbone, C. (2020). Aménager une salle de classe dédiée à la formation des enseignants au 21<sup>e</sup> siècle. *Médiations et médiatisations*, (4), 89-102. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.143>
- Boily, É., Dumouchel, G., Mailloux, A.-S., Desjardins, É., Jacob, É. et Giroux, P. (2024). Retombées perçues de personnes étudiantes et enseignantes à propos de l'utilisation des classes d'apprentissage actif (CLAAC) sur l'engagement des personnes étudiantes universitaires en sciences de l'éducation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(2), article 2. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-02>
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. National Center on Universal Design for Learning. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Chi, M. T. H. et Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Davis, D. (2015). *Using UDL principles to support problem solving within a multi-tiered system of supports*. Article présenté au 2<sup>nd</sup> Annual UDL-IRN Summit, University of Southern Mississippi, États-Unis. [https://www.learningdesigned.org/sites/default/files/Davis\\_2015.pdf](https://www.learningdesigned.org/sites/default/files/Davis_2015.pdf)
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9368/>
- Duguet, A. et Berthaud, J. (2021). Méthodes d'enseignement en cours magistral : une analyse exploratoire. *Formation et profession*, 29(3), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.673>
- Dumouchel, G., Boily, E., Mailloux, A.-S., Desjardins, E., Giroux, P. et Jacob, E. (2024, 28-31 mai). *Forces, limites et pistes d'amélioration de l'utilisation de la classe active en sciences de l'éducation* [communication orale]. Colloque de l'AIPU 2024, Sherbrooke, Canada.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université. *Le Tableau*, 5(3). [https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numer-os-tableau/letableau\\_v5\\_n3\\_educationinclusive.pdf](https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numer-os-tableau/letableau_v5_n3_educationinclusive.pdf)
- 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*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/gctkrm>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, A. et Brunelle, N. (2010, mars). *L'analyse d'entretiens de recherche qualitatifs*. Communication présentée à la Chaire de recherche du Canada sur les trajectoires d'usage de drogues et les problématiques associées. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Henning, J. A., Ballen, C. J., Molina, S. A. et Cotner, S. (2019). Hidden identities shape student perceptions of active learning environments. *Frontiers in Education*, 4, Article 129. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00129>
- Joyce, B. R., Weil, M. et Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Lakrami, F., Labouidya, O. et Elkamoun, N. (2018). Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.1793>
- Langevin, L. (2014). L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage des étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 57-80). Chenelière Éducation.
- Masson, O. (2021). Design pédagogique et design spatial : intérêts mutuels. Dans B. Raucen (dir.), *Accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 353-382). De Boeck Supérieur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Metzger, K. J. et Langley, D. (2020). The room itself is not enough: Student engagement in active learning classrooms. *College Teaching*, 68(3), 150-160. <https://doi.org/m4bt>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement universitaire 2021-2026*. Gouvernement



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>

Norman, L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37485/norm-and-31-1-2017.pdf>

Normand, L., Fournier St-Laurent, S., Desrosiers, C. et Bernard, S. (2019). Les aménagements gagnants d'une CLAAC : ce qu'en disent les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 32-38. <https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/37870>

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. [https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2023/07/EDI-au-coeur-de-la-reussite-etudiante\\_Dossier\\_2023.pdf](https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2023/07/EDI-au-coeur-de-la-reussite-etudiante_Dossier_2023.pdf)

Petersen, C. I. et Gorman, K. S. (2014). Strategies to address common challenges when teaching in an active learning classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, (137), 63-70. <https://doi.org/10.1002/tl.20086>

Poellhuber, B., Duclos, A.-M., Fournier St-Laurent, S. et Moukhachen, M. (2018). Avantages et défis des classes d'apprentissage actif au collégial selon les enseignants et les étudiants : les résultats d'une première itération d'une recherche de type « design-based ». *Formation et profession*, 26(1), 7-25. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.387>

Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>

Raby, C. et Viola, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage : de la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions CEC.

Roy, N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.

Schneider, M. et Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/f97vgb>

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Stockless, A., Carbone, C., Potvin Rosselet, E., Bisailon, J., Malé-Mole, L., Allard Martin, D. et Hottote, L. (2019). *Classe du futur : un projet interdisciplinaire pour réfléchir aux espaces d'apprentissage actif en enseignement universitaire* [rapport de recherche]. UQAM. <https://archipel.uqam.ca/13748>
- Suau, G. et Lambert, T. (2022). L'université comme territoire pour penser la pratique inclusive des enseignants du supérieur. Dans G. Suau (dir.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s) : recherches en éducation* (p. 139-150). Champ social.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3<sup>e</sup> éd.). ACSD.
- Tremblay-Wragg, E. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12177/1/D3468.pdf>
- Tremblay-Wragg, E. et Raby, C. (2022). Varier ses stratégies pédagogiques à l'université : une pratique inspirante pour les futurs enseignants? Dans A. Araújo-Oliveira et E. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 129-152). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay-Wragg, E., 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>
- UNESCO. (2022). *Au-delà des limites : De nouvelles façons de réinventer l'enseignement supérieur*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_fre)
- Vangrunderbeeck, P. (dir.). (2020). Les espaces physiques d'apprentissage : mettre en relation espaces et méthodes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage. *Les Cahiers du LLL*, (9). <http://hdl.handle.net/20.500.12279/787>
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Gaëtan Morin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.