

# L'enseignement aux grands groupes

Marc Champagne



Dans ce document, le masculin est utilisé sans discrimination.

ISBN 2-921496-14-3  
Dépôt légal, 3<sup>e</sup> trimestre 1995  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
© 1995

La reproduction de ce document est autorisée avec mention de la source :

Université Laval  
Réseau de valorisation de l'enseignement  
Pavillon Félix-Antoine-Savard, Sainte-Foy  
(Québec), CANADA, G1K 7P4

Imprimé à Québec  
2<sup>e</sup> édition, mai 1996

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Table des matières</b> .....	i
<b>Introduction</b> .....	3
<b>Partie 1. Particularités de l'enseignement aux grands groupes</b> .....	4
1.1 Surmonter l'anxiété.....	4
1.2 Composer avec l'hétérogénéité.....	4
1.3 Accepter une certaine rigidité.....	5
1.4 Former adéquatement les assistants.....	5
<b>Partie 2. L'adaptation du cours magistral</b> .....	6
2.1 Bien se préparer.....	6
2.2 Bien présenter.....	6
2.3 «Gérer» la classe.....	7
2.3.1 Le temps.....	7
2.3.2 La discipline.....	7
2.4 Personnaliser les relations.....	8
2.5 Obtenir et conserver l'attention et la motivation.....	9
2.6 Susciter la participation.....	9
2.7 Favoriser l'interaction.....	10
2.8 Donner et obtenir une rétroaction (feed-back).....	11
2.9 Utiliser des notes de cours.....	11
<b>Partie 3. Autres méthodes d'enseignement</b> .....	13
3.1 Méthodes fondées sur la discussion.....	13
3.2 Méthodes individualisées.....	13
3.2.1 Caractéristiques.....	14
3.2.2 Système d'enseignement personnalisé.....	14
3.2.3 Cours modulaire.....	14
3.2.4 Méthode audio-tutorale.....	14
<b>Partie 4. L'évaluation de l'apprentissage d'étudiants nombreux</b> .....	16
4.1 Choisir le bon moyen.....	16
4.1.1 Examen à questions fermées.....	16
4.1.2 Questions à développement.....	17
4.2 Administrer un examen dans une grande classe.....	17

4.3 Corriger les travaux et examens avec rétroaction adéquate.....	18
4.3.1 La correction.....	18
4.3.2 La rétroaction.....	18
<b>Conclusion</b> .....	19
<b>Annexes</b>	
Annexe I Une méthode interactive : le jeu de rôle.....	20
Annexe II La discussion comme méthode principale d'enseignement.....	21
<b>Ouvrages consultés</b> .....	22
<b>Pistes bibliographiques</b> .....	24

## Introduction

Le présent guide s'adresse avant tout aux professeurs qui commencent une carrière à l'Université Laval, quelle qu'ait pu être leur expérience antérieure. Les groupes très nombreux y sont monnaie courante; c'est pourquoi nous croyons qu'il pourrait être pertinent de prendre connaissance de l'avis de collègues d'ici et d'ailleurs qui ont développé un savoir-faire particulier en cette matière et qui en ont rendu compte dans diverses publications.

Sont présentés ici les conseils qui reviennent le plus souvent sur les différents aspects de l'enseignement aux grands groupes, principalement à partir d'ouvrages et d'articles consacrés spécifiquement à l'un ou l'autre de ces aspects.

Ce qu'entraîne le grand groupe n'est pas forcément un changement dans le déroulement du cours, lorsque la méthode utilisée se limite à l'enseignement magistral, mais plutôt une restriction plus ou moins sévère dans le choix d'autres méthodes pédagogiques, en particulier celles qui font appel à l'interaction constante. De plus, la recherche n'apporte aucune conclusion ferme sur l'influence de la taille du groupe en enseignement. Tout ce que l'on sait, c'est qu'au-delà de vingt, le nombre n'a pas d'effet sur le taux de réussite. D'ailleurs, en se fondant sur les enquêtes de satisfaction auprès des étudiants, il semble que la taille des groupes, comme telle, ait peu d'influence sur leur évaluation de la qualité d'un cours, et qu'ils se montrent plus sensibles au type d'activités réalisées en classe.

D'autre part, on sait que le type d'objectifs poursuivis dans un cours a une influence directe sur le choix des méthodes et c'est ici que le grand groupe pose le plus de contraintes. En effet, l'enseignement magistral, souvent considéré comme incontournable en grands groupes, est aussi efficace que n'importe quelle autre méthode pour la transmission des connaissances, mais se montre moins efficace que d'autres, comme celles dites interactives, dans la poursuite d'objectifs cognitifs d'ordre supérieur tels que la pensée critique ou la résolution de problèmes, et surtout pour les objectifs affectifs comme la formation ou le changement d'attitudes. Or, on sait que dans les méthodes interactives, plus le groupe est grand, moins il peut y avoir de participation de chacun des membres. D'ailleurs, plus le groupe est grand, moins les étudiants sont portés à prendre la parole. Dans un cours particulier, il pourra donc y avoir un compromis à faire entre le type d'objectifs que l'on peut atteindre et les méthodes utilisées, s'il s'agit d'un grand groupe.

Comment y arriver? C'est ce que le guide se propose d'aborder, particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques de l'enseignement aux grands groupes, l'adaptation du cours magistral à ces conditions spécifiques, les autres méthodes qui peuvent constituer des solutions de rechange et les contraintes de l'évaluation de l'apprentissage : telles sont les quatre parties qui le composent.

Bien entendu, on admet dès le départ que toutes les suggestions qu'il renferme ne peuvent s'appliquer avec la même facilité dans n'importe quelle discipline et dans tous les types de cours. Aussi faut-il considérer le présent guide comme un répertoire d'attitudes, de mesures et d'interventions possibles, plutôt que comme des recommandations à valeur absolue.

## Partie 1. PARTICULARITÉS DE L'ENSEIGNEMENT AUX GRANDS GROUPES

Qu'est-ce donc qu'un grand groupe? Certains le voient à partir de 40, de 50 ou de 100 étudiants; d'autres le voient là où il n'est plus possible de pratiquer la discussion de groupe sans le fractionner, c'est-à-dire autour de 30. Nous proposons plutôt de le définir comme celui qui est considéré tel par chaque enseignant, celui où il sent que les choses ne sont plus pareilles, celui qui fait augmenter de façon nette l'impression d'avoir des papillons dans l'estomac au moment de l'affronter.

### 1.1 SURMONTER L'ANXIÉTÉ

Que faire contre l'anxiété? Une première constatation est de la considérer comme normale, à moins qu'elle ne devienne paralysante. Celle dont il est question ici s'associe à la crainte de parler en public, bien connue de la plupart des gens. Voici quelques conseils rapportés par des professeurs d'expérience pour mieux gérer l'anxiété :

- Ne vous laissez pas intimider. Sans tomber dans l'arrogance, restez bien conscient que votre auditoire est non seulement plus jeune, mais surtout beaucoup moins «savant» que vous dans votre matière.
- Identifiez les composantes particulières de l'anxiété dans votre cas et investissez davantage d'efforts dans l'amélioration des principales. Par exemple, si c'est l'impression de manquer d'organisation dans votre exposé qui vous inquiète, travaillez point par point ce qui en relève : structure d'ensemble, présentation du plan détaillé de la leçon, transitions, synthèse et conclusion. Si c'est l'impression d'être monotone, exercez-vous à varier le ton et le volume de la voix; et ainsi de suite.
- Soyez naturel. Si vous êtes du genre tranquille, posé, restez-le; si vous avez besoin de bouger constamment, allez-y; si vous ne maniez pas facilement l'humour, n'essayez pas de vous y forcer, car l'effet sera contraire à celui que vous souhaitez.
- Recherchez le contact visuel en balayant constamment votre auditoire du regard et en vous arrêtant quelques secondes sur chaque visage, surtout au début de la rencontre. Ceci aura pour effet d'augmenter votre assurance.
- Faites-vous observer. Vous avez probablement des auxiliaires pour vous seconder dans le cours. Demandez-leur non seulement d'assister au cours, mais de prendre note de ce que vous réussissez bien et moins bien et de vous en informer.
- Pratiquez l'autoscopie. Après quelques rencontres avec le groupe, faites-vous enregistrer sur vidéo. L'auto-observation est aussi un bon moyen d'augmenter l'assurance.

Il est important de réduire l'anxiété, parce qu'elle-même empêche la passion de s'exprimer, au point de devenir plus apparente que celle-ci. Or, on le sait, c'est la passion qui, le plus, rend l'orateur intéressant.

### 1.2 COMPOSER AVEC L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Il est fréquent que les cours à auditoire nombreux soient des cours d'introduction qui attirent des clientèles de diverses disciplines. Le niveau des connaissances préalables peut donc varier considérablement dans de tels groupes. Pour mieux adapter le cours à diverses clientèles, on peut :

- faire passer un questionnaire d'intérêts en début de session pour ajuster le cours à la majorité, tout en tenant compte des principales minorités, sinon dans le contenu de base, du moins dans les activités annexes;
- inviter les étudiants à intervenir en reliant le sujet traité à leur champ d'étude ou de travail principal;

- ajouter à ce qui constitue le cœur de la matière, dans son cours, des modules ou des mini-leçons sur des sujets reliés plus spécifiquement aux champs de concentration des minorités les plus importantes dans le groupe;
- organiser des discussions en sous-groupes selon les intérêts des étudiants, avec plénières pour mise en commun des résultats.

### 1.3 ACCEPTER UNE CERTAINE RIGIDITÉ

Quoi qu'on dise sur les possibilités d'adapter l'enseignement à de très grands groupes – et il en existe un bon nombre, comme le montrera la suite de ce texte – les contraintes sont nombreuses et bien connues : distance physique de communication supérieure à la normale; salles immenses, avec tables et sièges fixés au plancher, rendant difficile la formation de sous-groupes; intervention individuelle limitée à la fois par la résistance de la part des étudiants (plus le groupe est grand, plus on craint de prendre la parole) et par le temps, insuffisant pour permettre à tous de s'exprimer; isolement du professeur à l'avant, séparé de la classe le plus souvent par une immense tribune, reléguant les étudiants dans la position de spectateurs; etc.

Dans ces conditions, le professeur n'a pas le choix d'adopter un ton plutôt formel. L'utilisation de moyens d'amplification sonore et visuelle (micro, rétroprojecteur de grande puissance) devient souvent une nécessité, ce qui ne simplifie pas la tâche d'un conférencier, surtout lorsqu'il s'agit d'un débutant.

Une fois ces contraintes contrôlées ou acceptées, il n'y a pas de raison pour qu'un cours en grand groupe ne réussisse pas aussi bien qu'un autre, si l'on suit de façon plus rigoureuse les recommandations générales sur l'enseignement magistral, bien connues pour la plupart, qui seront abordées dans la partie 2.

### 1.4 FORMER ADÉQUATEMENT LES ASSISTANTS

Puisque vous enseignerez à des grands groupes, vous aurez sans doute droit à un certain nombre d'assistants ou d'auxiliaires d'enseignement. Comme le rôle de ces derniers sera important et que vous recruterez souvent des étudiants plus avancés mais inexpérimentés dans cette nouvelle tâche, il sera primordial de bien les préparer à la remplir adéquatement. Pour y arriver, quelques **séances de formation** seront nécessaires, par exemple pour apprendre :

- à aider les étudiants sans «faire les choses à leur place»;
- à leur fournir une rétroaction adéquate sur leurs réussites et leurs faiblesses;
- à animer des discussions en groupes restreints, s'il y a lieu;
- à corriger des travaux ou des examens à partir d'indications aussi précises que possible, mais où une part importante d'interprétation et de jugement reste toujours présente.

Autre recommandation d'un professeur d'expérience : évitez d'engager des auxiliaires qui ne maîtrisent pas bien le français parlé et écrit, car les étudiants risquent de ne pas bien les comprendre, et vice versa.

## Partie 2. L'ADAPTATION DU COURS MAGISTRAL

On remarquera que la majeure partie des conseils et observations présentés ici s'appliquent aussi bien à tout enseignement magistral, quelle que soit la taille du groupe, mais l'accent sera mis sur ceux qui prennent plus d'importance lorsque les étudiants sont très nombreux.

### 2.1 BIEN SE PRÉPARER

Une préparation approfondie est primordiale. Pour s'en assurer, il peut être efficace, la première fois que vous donnez un cours, d'écrire au complet les premières leçons. Gardez-vous toutefois de lire votre texte en classe : vous perdriez rapidement l'intérêt de votre auditoire. Quelques répétitions simulées, seul ou devant un auditoire restreint, peuvent aussi être utiles, surtout en début de session.

N'essayez pas de tout mettre ce que vous connaissez sur la matière : faites **un choix critique des parties** à inclure, en fonction des objectifs imposés par le programme et de ceux qui correspondent aux intérêts exprimés par les étudiants. Faites une mise à jour annuelle non en ajoutant sans cesse, mais en remplaçant les parties moins adaptées ou dépassées, par de nouvelles, plus pertinentes. C'est une préoccupation typique des professeurs débutants que d'accorder la première importance à la quantité de matière couverte. Souvenez-vous qu'il vaut mieux en couvrir moins, mais de le faire plus en profondeur : les étudiants en retiennent davantage ainsi. Certains auteurs recommandent même de ne pas dépasser le nombre de trois points importants par heure de cours.

La **préparation matérielle** a aussi son importance; faites longtemps à l'avance toutes les réservations nécessaires : salles additionnelles, appareils de projection, conférenciers invités, films, bandes vidéo, livres à la bibliothèque en quantité suffisante, etc. À chaque rencontre, arrivez dans votre salle plusieurs minutes à l'avance pour préparer le matériel nécessaire (disposition des lieux, obscurcissement si nécessaire, matériel de démonstration, matériel de projection, etc.).

### 2.2 BIEN PRÉSENTER

On l'a déjà dit, dans un cours magistral, toute la responsabilité de la communication repose sur vos épaules. La première condition de réussite réside donc dans le fait d'être bien suivi et bien compris. Pour y arriver, un facteur de premier ordre est la **structure**; les auteurs insistent en particulier sur les points suivants :

- distribuer ou présenter au tableau ou au rétroprojecteur un schéma de la leçon;
- suivre un ordre de présentation signifiant, c'est-à-dire dont l'enchaînement est facilement repérable par les étudiants, qui suit des liens logiques;
- revenir fréquemment sur le plan de cours pendant la session pour mieux situer la matière d'une leçon;
- faire un résumé des points importants à la fin de la leçon.

Communiquer votre **enthousiasme pour la discipline** que vous enseignez, voilà un autre moyen de bien «faire passer» votre matière :

- en montrant votre engagement actif dans votre domaine de spécialisation (ce que vous avez déjà réalisé, ce que vous vous proposez de faire);
- en montrant votre engagement émotif, c'est-à-dire que vous croyez à ce que vous faites;
- en faisant preuve d'assurance tant au plan intellectuel que verbalement (éviter les hésitations dans le discours), sans craindre toutefois de reporter la réponse à une question au besoin.

Surtout, n'oubliez pas : l'enthousiasme est contagieux.



Enfin, pour rester intéressant, il faut **varier les stimuli** :

- Déplacez-vous au moins de temps en temps.
- Divisez votre exposé en blocs de 15 à 20 minutes et faites des pauses d'une ou deux minutes entre chacun.
- Efforcez-vous de rompre la monotonie en variant le ton et le volume de la voix.
- Utilisez le tableau (en vous assurant qu'on peut lire jusqu'à l'arrière, et sans parler en écrivant).
- Faites des démonstrations ou des simulations lorsque le sujet le permet.
- Prévoyez des activités de participation des étudiants.
- Utilisez des moyens audiovisuels et informatiques : transparents, diapositives, films, vidéo, couplés ou non à l'ordinateur. Il faut toutefois éviter une trop longue utilisation des moyens à projection qui nécessitent l'obscurcissement de la salle (films et diapositives) : la classe risquerait alors de se transformer en dortoir...

À propos des **moyens audiovisuels**, deux points sont à surveiller particulièrement avec les grands groupes :

- bien préparer tout le matériel avant le début de la classe, afin d'éviter toute perte de temps, compté si minutieusement dans un tel contexte;
- accorder une attention spéciale au rétroprojecteur : même si la puissance de l'appareil est bien adaptée aux dimensions de l'écran, le transparent est trop souvent illisible de l'arrière parce que les caractères utilisés sont trop petits. On ne devrait jamais utiliser des caractères plus petits que 18 points, quitte à diminuer la quantité d'information sur un même transparent, qu'on a d'ailleurs généralement tendance à trop charger : il faut se limiter aux mots clés. Enfin, laissez aux étudiants le temps de noter s'il y a lieu, avant de passer au transparent suivant.

## 2.3 «GÉRER» LA CLASSE

### 2.3.1 Le temps

Le premier élément à gérer est le temps. Lorsqu'elle doit être multipliée par 100 ou 200 personnes, toute perte de temps prend une importance considérable. C'est pourquoi l'utilisation du temps, aussi bien celui des étudiants que le vôtre, doit être soigneusement planifiée et contrôlée. Cette planification doit comprendre non seulement les périodes de classe, mais aussi, pour les étudiants, les lectures obligatoires, les travaux à domicile, les examens et les autres activités d'apprentissage prévues dans le cours et, pour vous, la préparation et la correction. Concernant l'utilisation du temps de rencontre en classe, dressez d'abord la liste des sujets à couvrir et fixez le nombre de minutes que vous prévoyez consacrer à chacun; puis, comme le montre l'expérience, ajoutez 50 % à chacun pour tenir compte des questions des étudiants et autres digressions inévitables dans les grands groupes.

### 2.3.2 La discipline

Le second élément concerne la discipline. La maîtrise d'un grand groupe n'est possible qu'en fixant des règles strictes de comportement. À ce sujet, établissez clairement celles que vous entendez suivre et faire respecter. Elles peuvent comprendre par exemple :

- La **ponctualité**. Arrivez vous-même plus tôt et commencez à l'heure prévue, sans attendre les retardataires. Sinon, vous encouragez ces derniers à récidiver et vous pénalisez les autres.
- Le **silence**. Attendez que le silence complet se fasse pour parler et démarrez graduellement, pour obtenir la pleine attention de tout l'auditoire. Ne tolérez pas les longues conversations privées : même si elles ne vous dérangent pas personnellement, il n'en va probablement pas de même pour les voisins immédiats des parleurs.
- La **nourriture**. Elle ne devrait être permise pendant la classe que dans des circonstances particulières (par exemple, en raison d'horaires contraignants) et au début de la rencontre seulement.

- Autres **comportements dérangeants** : retards, départs avant la fin, bruits de sièges ou de rangement. Bien que certains soient inévitables, il vous incombe de ne pas encourager ces comportements, par exemple en ne donnant pas vous-même de signaux verbaux ou non verbaux que la fin approche, mais en respectant scrupuleusement l'heure de clôture.

Quant aux comportements déviants non dérangeants (lecture du journal ou autres), tout en faisant preuve de tolérance, vous êtes tout à fait en droit de faire connaître vos attentes et préférences clairement aux étudiants à ce sujet, comme à tout autre d'ailleurs, à condition d'en donner les raisons et de les présenter avec gentillesse et, à l'occasion, avec humour. Par exemple, c'est une très bonne idée de ne pas laisser les étudiants se disperser dans toute la salle, lorsque le nombre de sièges est de beaucoup supérieur à celui des personnes présentes. Nous savons tous que la communication, aussi bien verbale que non verbale, en est ainsi facilitée.

L'enseignant d'un grand groupe doit avoir **confiance en lui-même** (ou du moins le paraître), sans arrogance, mais en pleine possession de ses moyens. N'acceptez jamais une longue discussion sur un problème individuel. Si l'échange tourne à l'affrontement, vous risquez de perdre la face aux yeux du groupe. Si une intervention s'étire en détails qui ne concernent en rien les autres, elle constitue pour eux ennui et perte de temps. Proposez plutôt une rencontre en dehors de la classe pour régler le cas.

En terminant cette partie, il convient d'insister sur l'importance de la **première rencontre**, dans l'établissement des règles du jeu. Commencez le cours à l'heure exacte. Puis, expliquez comment vous entendez gérer le cours, la classe et les différentes échéances tout au long du trimestre. Commentez le plan de cours dans toutes ses composantes, de la façon la plus précise et détaillée possible : sujet et durée de chaque rencontre, nature et date d'échéance des travaux et examens, pondération de l'évaluation, vos moments et lieu de disponibilité. Aidez vos étudiants à briser la glace en les invitant dès cette première rencontre à poser des questions : cela facilitera leur participation lorsque l'exposé portera sur des sujets plus difficiles. Prévoyez donc une quinzaine de minutes pour ce faire.

## 2.4 PERSONNALISER LES RELATIONS

L'**anonymat** est l'une des principales contraintes des grands groupes. Il faut donc par tous les moyens favoriser les contacts personnels, montrer aux étudiants qu'ils sont considérés individuellement et non seulement comme groupe, en les traitant toujours avec respect. Un premier moyen est de se mêler à eux avant et après la rencontre, et surtout pendant les pauses. Mais il y en a d'autres :

- S'efforcer de connaître le plus d'étudiants possible par leur nom.
- Se fixer comme objectif de rencontrer en entrevue chaque étudiant au moins une fois pendant le trimestre.
- Annoncer sa disponibilité pour recevoir les étudiants et les aviser en cas d'empêchement.
- Se déplacer occasionnellement dans les allées pendant la classe, en s'adressant individuellement à quelques-uns au hasard.
- Poser des questions qui suscitent l'engagement, en faisant appel aux convictions et aux opinions, telles «Qui parmi vous pense (ou croit) que...?» (en attendant bien sûr que quelqu'un réponde...).
- Permettre aux étudiants de travailler et de discuter en sous-groupes favorise les contacts et leur redonne le sentiment d'individualité.
- Utiliser les contacts déjà réalisés avec quelques étudiants pour en établir d'autres, par exemple pendant les pauses.
- Obtenir une salle de révision avec matériel approprié et fournir l'horaire de présence du professeur et des assistants.

## 2.5 OBTENIR ET CONSERVER L'ATTENTION ET LA MOTIVATION

L'obtention et surtout le maintien de **l'attention** des étudiants est un autre défi qui comporte des difficultés particulières en grands groupes. Pour capter l'attention au début et stimuler **la motivation**, il est bon de commencer le cours par un propos étonnant, voire provoquant, un cas réel, une histoire vécue ou en reliant le sujet de la leçon à l'actualité ou à des éléments de la vie ou de l'expérience des étudiants, ou encore à leur profession actuelle ou future. L'important est que l'étudiant se sente directement concerné.

D'autre part, le faible contact visuel avec l'ensemble des personnes entraîne la perte d'attention. Dès qu'on s'en rend compte, il faut rompre la monotonie par un changement de ton ou de rythme, par une blague ou une question, etc. Plus spécifiquement :

- soyez concret, évitez l'abondance d'information purement théorique;
- variez le type de contenu (évitez les longues listes énumératives d'éléments semblables);
- souvenez-vous qu'il vaut mieux traiter plus en profondeur un petit nombre d'éléments qu'un grand nombre superficiellement;
- ne craignez pas de manifester de l'émotivité dans vos propos sur les passages qui vous tiennent à coeur;
- manifestez votre propre motivation.

## 2.6 SUSCITER LA PARTICIPATION

Tous les bons pédagogues savent à quel point il importe que l'apprentissage soit actif, d'où la nécessité de faire participer les étudiants par tous les moyens possibles, même en grands groupes. Vous vous dites sans doute que cela est impossible avec 200 ou 300 personnes. Vous seriez étonné de voir dans la littérature pédagogique le nombre de moyens qui y sont décrits par des professeurs enseignant à des groupes de cet ordre. Et encore, à l'intérieur d'un cours magistral, ce dont il est question ici. Le point suivant traite plus particulièrement de la discussion utilisée occasionnellement dans un cours magistral alors que le sujet abordé maintenant est plus large et englobe tous les moyens entraînant une participation active.

Évidemment, le premier moyen qui vous vient à l'esprit et le plus connu consiste à inviter les étudiants à poser des questions. À ce sujet, on sait d'une part que plus le groupe est grand, plus les étudiants résistent à le faire; il ne faut donc pas attribuer leur silence à un manque d'intérêt, mais plutôt à la timidité. D'autre part, une fois la glace brisée, le professeur craint de se voir entraîné dans des digressions ou dans des répétitions interminables d'explications additionnelles. Bien sûr, tout ici est question de dosage. On peut, par exemple, fixer une limite de temps pour les questions à la fin de chaque bloc de 20 ou 30 minutes. Mais reporter les questions à la toute fin de la rencontre est non seulement un procédé dissuasif, mais pédagogiquement peu efficace, car il repousse trop loin la réponse à des besoins souvent beaucoup plus immédiats. Entre ces périodes, on peut **faire participer les étudiants** de bien d'autres façons :

- Posez vous-même des questions, soit pour vous assurer des connaissances préalables (réponses à main levée), soit pour vérifier la compréhension de points que vous venez de couvrir (vrai ou faux ou choix multiple, avec réponses par tous à main levée successivement pour chaque réponse proposée ou tous à la fois avec des cartons de couleurs différentes), soit pour inviter à défendre un point de vue (question ouverte à répondre par un ou quelques étudiants seulement).
- Une variante : la thèse de trois minutes. Après un exposé sur des enjeux spécifiques ou sur un problème particulier, invitez les étudiants à écrire leurs réactions en trois minutes, ou leur réponse à une question d'opinion sur le sujet, puis demandez à quelques-uns de défendre leur point de vue oralement, en vous mêlant à l'auditoire. Un tel exercice comporte un double avantage : en plus de faire appel aux opérations supérieures de l'échelle cognitive, il constitue un bon moyen pour vaincre la résistance de ceux qui craignent de répondre instantanément.
- Demandez aux étudiants d'ajouter de nouveaux exemples à ceux que vous avez déjà donnés, lorsque le sujet s'y prête.

- Faites des démonstrations qui font appel à des volontaires.
- Organisez quelques activités de plus grande envergure une ou deux fois pendant le trimestre : débat, jeu de rôle, simulation, etc.
- Attendez suffisamment longtemps quand vous demandez une intervention, plutôt que de reprendre vous-même la parole. Le silence est aussi lourd pour eux que pour vous et quelqu'un le rompra assurément, si vous ne le faites pas.
- Reconnaissez publiquement la valeur d'une intervention.
- Évitez de donner des signes d'impatience devant les réponses douteuses ou les questions moins pertinentes.

## 2.7 FAVORISER L'INTERACTION

Bien sûr, l'interaction est une forme de participation, la plupart du temps sous forme de dialogue, de discussion. À cause de sa fonction particulière en formation, il convient d'en traiter séparément. On peut dresser une échelle de l'interaction en classe, du niveau le plus faible au plus élevé :

- 1<sup>er</sup> niveau : question purement rhétorique adressée à tous (sans attendre de réponse);
- 2<sup>e</sup> niveau : réponse à main levée;
- 3<sup>e</sup> niveau : question directe (avec un répondant volontaire ou désigné);
- 4<sup>e</sup> niveau : question d'enquête brève (plusieurs répondants);
- 5<sup>e</sup> niveau : dyades d'étudiants (un à un);
- 6<sup>e</sup> niveau : triades d'étudiants (un à deux);
- 7<sup>e</sup> niveau : petit groupe (un à plusieurs).

Comme on le constate, les quatre premiers niveaux peuvent s'insérer facilement dans un cours magistral, car le contrôle de la classe demeure entièrement entre les mains du professeur. Les niveaux subséquents supposent une interruption de l'exposé, avec cession du pouvoir de contrôle aux étudiants, du moins temporairement. Impossible dans un grand groupe, direz-vous. Et pourquoi donc? Encore une fois, les suggestions suivantes, dont certaines appartiennent aux niveaux supérieurs d'interaction, viennent toutes de professeurs qui les ont expérimentées dans des grands groupes, souvent dans des amphithéâtres avec sièges fixés au plancher. Plusieurs de ces techniques sont mieux adaptées à certaines disciplines des sciences humaines, en particulier en sciences sociales.

- Le **remue-méninges** (*brain storming*) sur une question à large éventail.  
Indications : particulièrement recommandé dans les groupes renfermant une bonne proportion d'étudiants adultes ou comme leçon d'introduction à un nouveau sujet dans le cours.  
Limites : non applicable à des sujets trop étrangers aux étudiants; danger de manipulation des interventions par le professeur, selon ses idées préconçues et (peut-être trop?) rigides; évidemment, moins rapide et moins direct que l'exposé magistral, mais plus participatif.
- Variante : **question à «engagement»**. Procédez de la même façon que dans le remue-méninges, mais avec une question de départ sujette à débat selon les valeurs, les convictions personnelles. Cette question peut venir des étudiants, à qui on a demandé à l'avance de soumettre leur(s) question(s) par écrit, à la rencontre précédente.
- La **conférence de presse**. Les étudiants sont invités, à la fin d'un sujet traité dans le cours, à poser toutes les questions qui leur viennent à l'esprit, reliées aux applications découlant du sujet.
- La **ruche** (*buzz groups*). Divisez la classe en petits groupes de quatre ou cinq personnes, pendant cinq à dix minutes, sans que personne ne se déplace, pour discuter entre voisins d'une question ou d'un problème d'ordre situationnel à résoudre. Cette technique constitue un excellent moyen de faire participer activement tous les étudiants et de mesurer le degré de compréhension d'un sujet particulier.
- Le **jeu de rôles**. Ce moyen a l'avantage de s'adapter particulièrement bien aux grands groupes, puisqu'il suppose la participation d'un nombre limité de personnes à la fois. (Voir un exemple à l'Annexe I).

## 2.8 DONNER ET OBTENIR UNE RÉTROACTION (FEED-BACK)

Bien qu'on n'en soit pas toujours conscient, la rétroaction, dans les deux directions, est une composante essentielle de tout enseignement. Bien sûr, celle qui nous vient à l'esprit en premier lieu est le retour de correction des travaux et examens, qui est traité dans la dernière partie de ce texte, portant sur l'évaluation de l'apprentissage. Mais il convient ici d'attirer davantage l'attention sur la rétroaction en classe, celle qu'on reçoit des étudiants et celle qu'on leur donne. Commençons par cette dernière.

L'occasion la plus fréquente que vous avez d'encourager les étudiants est de répondre à leurs questions et d'approuver verbalement leurs interventions par un commentaire approprié, au moins lorsqu'elles sont très pertinentes. Ne manquez pas non plus de les féliciter pour leurs apports à diverses activités bien réussies dans le cours. Faites-leur aussi connaître leurs lacunes et les moyens de les corriger. Enfin, n'hésitez pas à prendre quelques minutes en classe pour commenter leurs résultats aux exercices, travaux et examens périodiques que vous corrigez.

Les moyens d'obtenir des informations sur les réactions, sur le niveau de compréhension et sur les désirs de vos étudiants sont aussi nombreux :

- Une première indication vous vient du comportement non verbal pendant la classe. Il faut donc vous montrer attentif à ces réactions : physionomies alertes, soupirs, bâillements, bruits de chaises et autres ont tous leur signification, que vous devez non seulement connaître mais surtout percevoir rapidement lorsqu'elles se manifestent, afin de rajuster le tir.
- Pour vérifier la compréhension en cours d'exposé ou à la fin, posez des questions à réponses brèves ou à choix multiple; pour en faciliter l'énoncé, vous pouvez les préparer à l'avance sur transparents. Surtout, n'oubliez pas de fournir et de commenter les bonnes réponses, afin d'identifier et de corriger les lacunes.
- La boîte à questions : placez une boîte à un endroit fixe de la salle et invitez les étudiants à y déposer leurs questions, suggestions, revendications, à n'importe quelle rencontre. Faites-en état en classe périodiquement et tenez-en compte lorsque c'est possible.
- N'attendez pas à la toute fin du trimestre pour procéder à une évaluation formelle du cours, que ce soit par questionnaire ou par la méthode du groupe nominal en classe (technique se rapprochant du remue-méninges). Une telle pratique vous permettra de faire les ajustements pertinents avant la fin de la session.

## 2.9 UTILISER DES NOTES DE COURS

Il existe deux façons principales d'utiliser des notes de cours. La première consiste à préparer un **schéma**, un squelette que vous distribuez au début de la rencontre et que les étudiants complètent pendant la classe. Ce sommaire doit être présenté de façon très aérée, en plusieurs pages, pour que ceux-ci puissent prendre en note les principales explications que vous donnez en classe. Ces pages doivent donc renfermer tous les titres et intertitres des sujets que vous désirez aborder. Elles peuvent aussi comprendre une copie des transparents que vous projetez pendant votre exposé. En plus de fournir à l'étudiant un plan détaillé de la leçon, grâce auquel il sait continuellement où on en est, cette méthode l'assure d'avoir toujours le minimum d'information sur le contenu du cours. Enfin, elle vous permet de préparer vos notes au rythme où le cours progresse, ce qui présente un grand avantage si vous le donnez pour la première fois.

L'autre méthode consiste à préparer des notes plus ou moins abondantes **en texte suivi**<sup>1</sup>, que les étudiants doivent se procurer avant le début de la session. Son principal avantage est d'assurer le

---

<sup>1</sup> Sur la conception et la rédaction de notes de cours, on peut consulter un autre texte du même auteur, *L'élaboration de notes de cours*.

professeur que les étudiants disposeront de toute la matière, indépendamment de ce que le temps permettra d'aborder en classe. Toutefois, en plus d'exiger beaucoup de temps de préparation, cette solution pose une difficulté particulière, celle de l'intégration harmonieuse du texte et de l'exposé. Une erreur à éviter est de répéter de façon plus ou moins textuelle ce qui est déjà écrit dans les notes. Les étudiants auront tôt fait de vous rappeler qu'ils savent lire. La rencontre devrait alors servir à autre chose :

- revoir les passages qui renferment des difficultés particulières,
- faire des applications pratiques lorsque le sujet le permet,
- répondre aux questions,
- lancer des discussions, etc.

Cette méthode est généralement très appréciée des étudiants : en plus de les libérer de l'obligation fastidieuse de tout écrire, ce qui d'ailleurs leur permet de rater une rencontre à l'occasion sans trop de conséquences fâcheuses, elle laisse une plus grande marge de manœuvre sur le contenu des rencontres, qui peuvent alors être moins centrées sur le professeur. Mais peut-on encore vraiment parler de cours magistral? La réponse à cette question nous conduit tout naturellement au chapitre suivant.

### **Partie 3. AUTRES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT**

Tous les conseils, techniques et suggestions présentés jusqu'ici supposent qu'on adopte l'enseignement magistral comme mode principal de communication. Il est cependant des cas où ce dernier n'est pas adéquat, par exemple lorsque, après bien des efforts, on se rend compte qu'on ne se sentira jamais à l'aise dans le contexte d'une communication de type magistral en grand groupe, ou lorsque les objectifs de formation que l'on poursuit sont difficilement atteints par cette méthode.

Que faire alors? Ne vous découragez pas : il existe plusieurs solutions de rechange. Celles-ci reposent presque toutes sur l'utilisation de l'écrit comme principal transmetteur de l'information de base. Voyons-en quelques-unes.

#### **3.1 MÉTHODES FONDÉES SUR LA DISCUSSION**

Rappelons d'abord que certains types d'objectifs pédagogiques comme ceux qui se rattachent à la pensée critique ou à la formation d'attitudes sont mieux atteints par les méthodes qui font appel surtout à la discussion. Si c'est le cas dans votre matière, vous pourriez avoir intérêt à centrer votre enseignement sur de telles méthodes, plutôt que sur le cours magistral. Nous nous limitons ici à souligner les particularités de leur application dans des grands groupes.

La première chose à faire avec un grand groupe, pour faciliter la discussion, c'est de le briser. Si une certaine forme de discussion est possible occasionnellement dans un groupe de 100 ou 200 personnes, son utilisation de manière systématique exige qu'on le fractionne en petits groupes variant de 5 à 15 personnes au maximum. Si vous avez un groupe de plusieurs centaines, divisez-le d'abord en deux ou trois sous-groupes dont la responsabilité sera partagée entre vous-même et vos assistants de cours, à raison d'un assistant par sous-groupe. Vous devrez vous garder le rôle de superviseur général, vous déplaçant d'un groupe à l'autre. Puis, constituez cinq à dix petits groupes à l'intérieur de chacun. Un tel fractionnement suppose que l'on obtienne deux ou trois salles (une par sous-groupe), ou que l'on prépare un calendrier de rencontres en alternance (par exemple, sous-groupe A les semaines paires et B les semaines impaires). On trouvera la description d'une expérience de ce type à l'Annexe II du présent texte.

Pour les variantes, on peut consulter un autre texte du même auteur : *Comment utiliser la discussion de groupe dans l'enseignement* (mentionné en bibliographie).

#### **3.2 MÉTHODES INDIVIDUALISÉES**

Les années 1970 et 1980 ont vu se développer, dans la foulée des méthodes d'enseignement programmé, un certain nombre de systèmes d'enseignement fondés sur l'apprentissage individuel. Ces systèmes se voulaient une réponse aux contraintes des grands groupes et, en particulier, à ce qu'on appelait les faiblesses du cours magistral traditionnel. Bien que leur diffusion, très rapide dans les premiers temps, n'ait pas connu par la suite le succès promis, ces méthodes demeurent des solutions de rechange intéressantes pour ceux qui n'aiment pas faire des exposés magistraux ou qui ne croient pas à l'efficacité de ce type d'enseignement, surtout lorsque les groupes sont très nombreux. Avant de passer en revue les principales formes d'enseignement individualisé, voyons les caractéristiques qui leur sont communes :

### 3.2.1 Caractéristiques

- Chaque étudiant est responsable de son apprentissage : il travaille seul, à son rythme, où et quand il le désire.
- La matière est transmise principalement par écrit, occasionnellement par cassette.
- Le cours est découpé en unités de taille variable, dont chacune forme un tout fondé sur des objectifs d'apprentissage précis; l'atteinte en est mesurée par un test à la fin de chacune. C'est l'étudiant qui décide du moment où il le passe, lorsqu'il se sent prêt, puisqu'il progresse à son rythme dans le cours.
- Le rôle principal du professeur en est un d'organisateur et de facilitateur de l'apprentissage individuel, ainsi que de conseiller auprès de l'étudiant.
- Les assistants, puisqu'il s'agit habituellement de grands groupes, participent à la préparation du matériel écrit, à la préparation et à la correction des tests, à l'aide individuelle et à la tenue des dossiers des étudiants.
- Il y a peu ou pas de rencontres du groupe en entier. La salle de cours sert de local de consultation et de salle d'examen pour la passation des tests.
- Le mode d'évaluation est habituellement fondé sur la réussite : il faut réussir (au moins à 80 %) le test d'une unité pour passer à la suivante. La note finale est alors basée sur la quantité d'unités maîtrisées, plutôt que sur la moyenne des notes obtenues à chaque test. On détermine un nombre d'unités minimal à réussir pour obtenir la note finale de passage. Voici les principales variantes :

### 3.2.2 Système d'enseignement personnalisé

En plus des caractéristiques précédentes, le *Système d'enseignement personnalisé* (ou Plan Keller, du nom de son auteur) :

- fait appel à des tuteurs, choisis parmi des étudiants qui ont déjà réussi le cours;
- utilise habituellement un manuel existant, accompagné d'un guide d'étude, qui précise le cheminement et les activités pour chaque unité;
- fractionne la matière en un grand nombre d'unités (jusqu'à 25 et plus), soit en moyenne deux par semaine, réparties sur un trimestre;
- a été expérimenté avec succès dans plusieurs pays de langues différentes et dans presque toutes les disciplines, y compris les sciences pures.

### 3.2.3 Cours modulaire

Cette variante :

- divise la matière en grandes tranches appelées modules (rarement plus de dix ou douze);
- met l'accent sur un plus grand choix de sujets et d'activités dans les modules;
- propose habituellement des modules obligatoires et d'autres au choix (exemple : quatre obligatoires et trois au choix sur un total de dix offerts);
- fait appel à divers médias comme support du contenu (imprimé, cassette audio ou vidéo, disquette, etc.). À signaler : cette méthode a été appliquée dans plusieurs cours à l'Université Laval.

### 3.2.4 Méthode audio-tutorale

La méthode audio-tutorale est très proche de la précédente; elle fait appel à la cassette audio comme tuteur de l'étudiant. Elle permet d'établir avec lui un contact plus direct que l'imprimé : au lieu d'un guide d'apprentissage écrit, toute l'information nécessaire aux activités de chaque module, et même parfois une partie du contenu lui sont communiqués oralement par le professeur. Quant au découpage de la matière, le nombre d'unités peut se situer quelque part entre les limites inférieure et supérieure des deux systèmes précédents.

Comment ne pas terminer cette partie sans une invitation à considérer le potentiel énorme qu'offre la **télématique** en matière d'apprentissage individualisé? D'ici quelques années sans doute, chaque étudiant possédera son micro-ordinateur personnel, par lequel il pourra entrer facilement en



contact avec professeurs et étudiants de sa discipline, accéder à de la documentation, des ressources pédagogiques, etc., grâce à l'autoroute électronique. De ce côté, depuis quelques années déjà, on a commencé à mettre au point des logiciels interactifs d'enseignement. On peut donc penser que dans un avenir assez rapproché, même le cours magistral nous apparaîtra peut-être comme un outil bien lourd et bien limité, appartenant à une autre époque...

## Partie 4. L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE D'ÉTUDIANTS NOMBREUX

«Une évaluation centrée sur l'apprentissage est mieux servie par des moyens ou des techniques qui renforcent les étudiants dans l'apprentissage indépendant et qui leur fournissent autant de feed-back spécifique que possible pendant la session.»

J. Lowman, «Giving Students Feedback», p. 74

Ce principe est-il applicable à de grands groupes? On peut le croire. En effet, la littérature pédagogique sur l'enseignement supérieur abonde d'expériences et de conseils pratiques en ce sens.

### 4.1 CHOISIR LE BON MOYEN

Pour ce faire, la première étape consiste à **préciser vos buts** et à retourner aux **objectifs du cours**. Situez ces derniers dans l'échelle du domaine cognitif et jugez l'importance relative de chacun. Vos moyens d'évaluation de l'apprentissage devront les refléter fidèlement. De plus, considérez les contraintes qu'apportent certaines formes d'évaluation (examens avec questions à développement et travaux longs) quand on doit les appliquer dans des groupes de plusieurs centaines. Dans la mesure du possible cependant, il ne faut pas se limiter à un seul moyen d'évaluation. N'oubliez pas que vous pouvez aussi compter sur l'aide de vos assistants.

#### 4.1.1 Examen à questions fermées

Quelle que soit la forme d'évaluation retenue, elle doit être planifiée et préparée longtemps à l'avance : ici comme ailleurs, les contraintes du grand nombre rendent l'improvisation catastrophique. Bien entendu, le recours à l'**examen à questions fermées** et à correction mécanique, dite objective, est à considérer en premier lieu, en particulier l'examen à choix multiple. Voici donc quelques considérations à ce sujet :

- Pensez dès maintenant à vous constituer une banque de questions, reliées aux objectifs du cours, que vous pourrez compléter et améliorer au fil des ans.
- Faites appel aux étudiants pour vous suggérer de bonnes questions, que vous pourrez adapter à votre gré par la suite. Ces questions pourront être utilisées aux sessions subséquentes.
- Un aspect très important à prendre en compte : si les objectifs d'apprentissage de votre cours couvrent les niveaux supérieurs du domaine cognitif, comme la résolution de problème, la synthèse ou la pensée critique, il ne faut pas oublier d'inclure des questions pour les mesurer, en proportion correspondante. Ce type de question, de forme fermée, est plus difficile et demande plus de temps à concevoir, mais encore moins que de corriger des examens à longs développements.
- Ne tenez pas pour acquis que vos questionnaires sont exempts de défauts parce qu'ils produisent des résultats uniformément distribués selon la célèbre courbe normale : une telle obtention est «normale», dès qu'on se trouve en présence de groupes suffisamment nombreux. Utilisez plutôt un programme d'analyse d'items pour identifier les questions qui posent problème, afin de les corriger ou de les éliminer la prochaine fois.
- Il est souhaitable de toujours inclure une ou deux questions ouvertes à réponse brève dans chaque examen : cela contribue à rassurer les étudiants qui craignent les examens à questions fermées ne leur permettant pas d'expliquer leurs réponses. Certains professeurs prévoient même l'ajout de feuilles de commentaires pour les étudiants qui désirent justifier leurs réponses. Il est alors possible de tenir compte de ces explications pour pondérer les résultats dans les cas de mauvaises réponses à répétition dans les questions à choix multiple.

- Recherchez la clarté : faites relire vos questions par des collègues ou d'anciens étudiants et demandez-leur d'y répondre, pour vous assurer qu'elles seront bien comprises.

#### 4.1.2 Questions à développement

Pour les questions à développement, qui peuvent être inévitables dans certains cas, fixez une limite de longueur pour la réponse. Quant aux **travaux à domicile**, évitez le plus possible les longues dissertations et les travaux de recherche. Bien que ces formes d'évaluation soient nécessaires à un moment ou à l'autre de la formation, les cours d'introduction en très grands groupes les rendent difficilement praticables. Utilisez plutôt un type d'exercice bref : rapport de lecture d'une page ou deux, réactions à un problème d'éthique, brève prise de position sur un sujet controversé, compte rendu d'observations, etc. Si vous décidez de maintenir le travail long, planifiez l'évaluation de façon à échelonner l'échéance de remise sur plusieurs semaines ou mois, selon le sujet traité.

Une dernière suggestion pour terminer cette partie : pour diminuer les problèmes que posent les retardataires qui ne peuvent se présenter aux examens le jour indiqué, vous pouvez permettre à tous de ne pas se présenter à un examen une fois à leur choix au cours du trimestre, y compris à l'examen final, ce qui constitue un fort incitatif à ne pas manquer les précédents. Toutefois, cette pratique suppose que tous les examens ont le même poids dans la note finale et qu'il y en a plusieurs : au moins trois, de préférence quatre ou cinq. Le nombre d'examens a peu d'importance quant au travail de correction, puisque chaque examen peut alors être plus court, ou à correction mécanique. On remarquera ainsi une diminution du nombre d'appels de dernière minute pour s'excuser et surtout, du nombre d'examens de reprise, qui posent souvent problème quant au lieu, au moment ou au contenu de la reprise.

## 4.2 ADMINISTRER UN EXAMEN DANS UNE GRANDE CLASSE

La passation d'un examen par un grand nombre d'étudiants pose aussi des difficultés logistiques, notamment en ce qui concerne la distribution du matériel, la disposition des places, le temps alloué et la prévention du plagiat.

Pour diminuer le stress chez les étudiants qui craignent de manquer de temps, organisez la distribution du matériel d'examen pour qu'elle se fasse rapidement, par exemple en vous faisant aider par vos assistants ou par les étudiants en tête de rangées, ou encore en commençant la distribution avant l'heure prévue, de façon à ce que tous puissent commencer en même temps dès le début de la période. Soyez aussi présent dans la salle au moment de l'examen, afin de répondre aux questions d'éclaircissement si nécessaire.

Pour prévenir toute **tentative de tricherie**, plusieurs moyens sont recommandés :

- Ne permettez que l'utilisation du matériel fourni (questionnaires et feuilles de réponses) et demandez aux étudiants de laisser tous leurs effets personnels à l'avant ou à l'arrière de la classe.
- Demandez aux assistants de rester dans la salle pendant tout l'examen, sans se livrer à d'autres occupations.
- Si le nombre de places disponibles le permet, demandez aux étudiants de laisser une place libre entre chacun.
- Si vous administrez un examen objectif, prévoyez des formes différentes mais équivalentes du questionnaire, en variant l'ordre des questions, ou l'ordre des distracteurs à chaque question. Distribuez les questionnaires en faisant alterner la forme à chaque rangée d'étudiants. Cela suppose évidemment que vous préparez aussi une clé de correction adéquate pour chaque forme et que les feuilles de réponses des étudiants sont correctement classées au moment de la cueillette.

### 4.3 CORRIGER LES TRAVAUX ET EXAMENS AVEC RÉTROACTION ADÉQUATE

#### 4.3.1 La correction

La majeure partie de la correction des travaux et des examens à questions ouvertes sera faite probablement par des assistants. Votre tâche principale, ici, sera donc de les former convenablement par des directives aussi claires que précises et des grilles de correction détaillées. Pour les examens à questions ouvertes, remettez-leur un texte complet de la réponse attendue, avec un barème des points à attribuer pour les éléments essentiels ou à enlever pour les principales erreurs. Concernant les questions qui ont été ratées par une grande majorité des étudiants, aussi bien ouvertes que fermées, il vaut mieux les annuler complètement : cela vous évitera de répondre à l'infini aux objections et revendications de toutes sortes.

#### 4.3.2 La rétroaction

La rétroaction constitue un élément essentiel du processus d'évaluation. Si on accepte facilement les compromis sur la forme et la longueur des moyens d'évaluation retenus, il n'en va pas de même pour la correction. Celle-ci doit s'accompagner d'une information aussi précise que possible sur les forces et les faiblesses des étudiants. Si vous donnez des travaux longs, il faut les commenter au moins brièvement en précisant les points forts et les points faibles ou en donnant les raisons des points perdus : c'est la meilleure façon d'aider l'étudiant à s'améliorer.

- Pour accélérer le processus, utilisez une grille préétablie et multicopiée où il n'y a qu'à cocher les remarques pertinentes à chaque travail.
- Pour compléter l'information ou pour les travaux non corrigés, remettez à tous ou rendez disponible une copie d'un travail type auquel les étudiants pourront comparer le leur.
- Quant aux examens, expliquez en classe au moins les questions les plus ratées. Si l'examen était trop long pour les traiter toutes, distribuez un corrigé, quitte à le récupérer en fin de période pour sauvegarder vos réserves de questions.

La **remise** de masses de travaux et d'examens sur place pose aussi un problème d'ordre pratique. Pour sauver du temps, classez-les par ordre alphabétique de leurs auteurs et demandez à des bénévoles de les distribuer en se plaçant à des endroits déterminés selon des sections de l'alphabet regroupant un nombre à peu près semblable d'étudiants. Ceux-ci pourront ainsi récupérer le leur plus rapidement au début ou à la fin de la rencontre.

Un dernier conseil : gardez toujours copie des listes complètes de résultats, en cas de pertes ou d'erreurs, relativement fréquentes dans des groupes nombreux.

## Conclusion

S'il est vrai qu'en pratique, il existe souvent bien peu de différence entre une classe de 30 étudiants et une de 300, du moins si on en juge par le déroulement du cours, il n'en reste pas moins que le professeur, lui, en voit une considérable, ne serait-ce que par l'anxiété que génère l'affrontement d'une telle masse et par les contraintes particulières d'organisation et de gestion qu'elle entraîne.

En fait, sur le plan pédagogique, la principale conséquence est de limiter l'enseignant dans le choix des méthodes qu'il pourrait utiliser : le cours magistral devient son principal véhicule, le plus souvent à l'exclusion ou presque de celles qui mettent l'accent sur les échanges à part égale. Pour cette raison, la plupart des conseils et suggestions présentés dans ce guide ont porté surtout sur les moyens de rendre le cours magistral plus efficace : préparation minutieuse, gestion du temps rigoureuse, règles strictes de discipline, lutte contre l'anonymat, encouragement à la participation, variation des stimuli, manifestation de l'enthousiasme pour sa matière, utilisation de cas concrets, de sa propre expérience et de celle des étudiants pour stimuler l'intérêt, etc.

Pour ceux qui recherchent des solutions de rechange, soit par préférence personnelle ou pour s'assurer d'une plus grande fidélité aux types d'objectifs qu'ils poursuivent dans leurs cours, nous avons proposé quelques formes d'enseignement individualisé, qui transforment le rôle du professeur en celui de guide et de conseiller, plutôt que de transmetteur de connaissances, confiant ce rôle aux médias, principalement à l'imprimé, et qui laissent à l'étudiant une plus grande autonomie quant aux modalités de son apprentissage.

Enfin, nous nous sommes tournés vers une autre contrainte inévitable : l'évaluation. La principale question est de savoir comment évaluer de façon juste et équitable l'apprentissage de centaines d'étudiants sans s'imposer des jours et des semaines de correction. Ici, la réponse est à peu près unanime : l'examen à questions fermées, à correction objective. Pour s'éviter des centaines d'heures de correction à chaque trimestre, il ne faut pas craindre d'en consacrer quelques dizaines à la préparation d'une banque de questions à correction automatique. La principale difficulté est de s'assurer d'y inclure une proportion suffisante de questions propres à mesurer les habiletés supérieures de l'échelle cognitive : analyse, synthèse, résolution de problème. Pour le développement de la pensée critique, nous avons suggéré quelques formes de travaux courts, laissant les travaux longs plutôt aux autres types de cours. Puis nous avons insisté sur les moyens de fournir une rétroaction adéquate à l'étudiant, aspect le plus utile de l'évaluation, pour s'améliorer et corriger ses lacunes.

On l'a vu, les problèmes que pose l'enseignement en grands groupes ne sont pas insurmontables. Pour peu qu'on accepte d'investir un peu plus de temps dans la préparation et l'organisation, il est tout à fait possible d'obtenir des résultats aussi encourageants qu'avec des groupes plus petits, comme le confirment d'ailleurs de nombreux professeurs d'expérience.

## Annexe I

### Une méthode interactive : le jeu de rôles

Voici un exemple concret de jeu de rôles, tel que pratiqué par le professeur Geske<sup>2</sup> d'une université américaine, dans un cours sur la publicité à de grands groupes. Dans ce cours, les étudiants se voient offrir la possibilité de participer à l'un de cinq jeux de rôles distribués au cours du semestre, moyennant quelques points de plus à leur note finale pour cette participation. Dans l'un de ces jeux, la mise en situation était : «Faut-il bannir toute publicité sur l'alcool et le tabac?» Les rôles suivants furent attribués aux étudiants volontaires : l'activiste communautaire, la présidente des «mères opposées à la conduite avec facultés affaiblies», le chercheur subventionné par une association de lutte contre le cancer, le directeur du marketing chez un grand fabricant d'alcools, un représentant de la direction d'un fabricant de cigarettes et un représentant de la ligue des droits et libertés. Le débat se déroulait devant le reste de la classe, qui pouvait intervenir sur demande par des questions à l'un ou l'autre des six représentants.

Le professeur rapporte que le succès de cette méthode est tel qu'il doit partager le travail de préparation des rôles entre plusieurs étudiants, parce qu'il y a trop de volontaires : ainsi, quelques-uns se voient offrir un rôle de «rechercheur» pour aider dans leur préparation les étudiants qui ont obtenu les rôles de représentants, pour la moitié des points attribués à ces derniers. Parmi les avantages de la méthode, le professeur signale : distance rompue entre les étudiants et lui, surtout lorsqu'il ne remplit pas lui-même le rôle d'animateur et se mêle alors à l'assistance, climat impersonnel de la grande classe considérablement diminué, participation active d'un plus grand nombre comme acteurs ou intervenants dans la salle, meilleure utilisation des auditoriums de style «théâtral», plus adaptés à ce genre d'activité.

---

<sup>2</sup> Geske, Joel. "Overcoming the Drawbacks of the Large Lecture Class", dans *College Teaching*, vol. 40, n° 4, 1992, p. 151-154.

## **Annexe II**

### **La discussion comme méthode principale d'enseignement**

La description qui suit est basée sur l'expérience d'une professeure de sociologie. La méthode décrite fut appliquée dans deux cours différents, l'un en psychologie sociale, l'autre en sociologie de la condition féminine, tous deux à des groupes de plus de cent étudiants.

Essentiellement, il s'agissait de remplacer le cours magistral traditionnel par des lectures de textes soigneusement choisis et rassemblés dans un recueil de près de mille pages, regroupés par thèmes, à lire selon un calendrier préétabli. Chaque rencontre hebdomadaire de trois heures commençait par une brève synthèse du thème de la semaine par la professeure et était suivie d'une discussion en petits groupes d'une dizaine d'étudiants chacun. La professeure obtenait une salle plus grande que la normale avec tables amovibles, de façon à former des espaces-groupes suffisamment éloignés les uns des autres. Les discussions étaient animées par les assistants du cours, qui se déplaçaient d'un groupe à l'autre. Chaque assistant était responsable de quatre ou cinq groupes. De plus, dans chaque groupe, un membre était désigné comme rapporteur; sa fonction était surtout de noter les questions ou les éléments de discussion qui causaient des difficultés particulières. Il les remettait à la professeure, qui les traitait au moment de la plénière qui clôturait la rencontre.

L'efficacité des discussions dépendait en bonne partie des grilles de lectures accompagnant les textes, qui servaient à la fois pour la préparation individuelle et pour la discussion. Les grilles étaient composées essentiellement de questions propres à stimuler la réflexion par l'analyse et la synthèse, et par la confrontation de la pensée des différents auteurs étudiés.

L'évaluation de l'apprentissage était faite au moyen de tests à questions brèves aux trois ou quatre semaines, à quoi s'ajoutait un essai d'une dizaine de pages sur un thème choisi par l'étudiant et approuvé par la professeure.

L'avantage principal de cette méthode était de permettre aux étudiants d'acquérir une bonne compréhension des textes, au moyen des grilles de lecture et de la confrontation de leurs propres réponses à celles des autres. Toutefois, l'efficacité de la discussion elle-même dépendait surtout du degré de motivation des membres de chaque groupe à bien se préparer, ce qui n'était pas toujours le cas. Dans l'ensemble, les résultats furent positifs, tant du point de vue des étudiants que de la professeure.

### Ouvrages consultés

- BENJAMIN, L. T. "Personalization and Active Learning in the Large Introductory Psychology Class". *Teaching of Psychology*, vol. 18, n° 2, 1991.
- BLIGH, D. A. *et al. Teaching Students*. Exeter, G. B. Exeter University Teaching Services, 1975.
- BLIGH, D. A. *et al. What's the Use of Lectures?* Exeter, G. B., D. A. et B. Bligh (Briar House), 1978.
- BONWELL, C. C. et J. A. EISON. *Active Learning : Creating Excitement in the Classroom*. Washington, School of Education and Human Development, George Washington University et Association for the Study of Higher Education, 1991.
- BROCK, S. C. *Practitioners' Views on Teaching in Large Introductory College Course*. Manhattan, Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University, 1976.
- CHAMPAGNE, M. *Comment utiliser la discussion de groupe dans l'enseignement*. Sainte-Foy, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1979.
- CHAMPAGNE, M. «L'enseignement universitaire est-il plus efficace en petits groupes qu'en grands groupes?». *Parlons pédagogie*, nov. 1979.
- CHAMPAGNE, M. et M. GOLDSCHMID. *Le cours magistral*. Lausanne, Chaire de pédagogie et didactique, École polytechnique fédérale de Lausanne, 1975.
- FISSET, M. «Enseigner aux grands groupes». *Pratiques d'enseignement*, Service des ressources pédagogiques, Université Laval, 1995. (Entrevue vidéo).
- GAGNON, M. *Le cours magistral*. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1982.
- GESKE, J. "Overcoming the Drawbacks of the Large Lecture Class". *College Teaching*, vol. 40, n° 4, 1992.
- GIBBS, G. et A. JENKINS. (dir. de publication). *Teaching Large Classes in Higher Education; How to Maintain Quality with Reduced Resources*. Londres, Kogan Page, 1992.
- GOETZ, E. T. *et al.* "Elaborative Strategies : Promises and Dilemmas for Instruction in Large Classes". *Annual Meeting of the National Reading Conference*, Austin, Texas, 29 nov.-3 déc 1983.
- GOLDSCHMID, M. et B. GOLDSCHMID. *L'enseignement individualisé au niveau universitaire*, traduit de "Individualizing Instruction in Higher Education, A Review", dans *Higher Education*, vol. 3, n° 1, 1974.
- GROSS DAVIS, B. *Tools for Teaching*, chap. 12 : "Preparing to Teach the Large Lecture Course". San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- HERR, K. U. *Improving Teaching and Learning in Large Classes : A Practical Manual*. Fort Collins, Collection Office of Instructional Services, Colorado State University, 1989.
- HOSLEY, C. J. "How to Get Reaction from Students in Big, Impersonal Lecture Classes". *Chronicle of Higher Education*, vol. 33, n° 34, 6 mai 1987.
- JENKINS, J. J. "Teaching Psychology in Large Classes : Research and Personal Experience". *Teaching of Psychology*, vol. 18, n° 2, 1991.
- LOWMAN, J. "Giving Student Feedback", dans *Teaching Large Classes Well*.



MCKEACHIE, W. J. *Teaching Tips, A Guidebook for the Beginning College Teacher*. Lexington, D. C. Heath & Cie, 1978.

PRÉGENT, R. *La préparation d'un cours*. Montréal, Éditions de l'École Polytechnique, 1990.

PRÉGENT, R. *Préparer et donner un exposé. Guide pratique*. Montréal, Éditions de l'École Polytechnique, 1990.

WEIMER, M. G. (éd.). *Teaching Large Classes Well*. San Francisco, Jossey-Bass, *New Directions for Teaching and Learning*, n° 32, 1987.

## Pistes bibliographiques

### Sur l'enseignement aux grands groupes

FISET, M. «Enseigner aux grands groupes». *Pratiques d'enseignement*, Service des ressources pédagogiques, Université Laval, 1995. (Entrevue vidéo).

WEIMER, M. G. (éd.). *Teaching Large Classes Well*. San Francisco, Jossey-Bass, *New Directions for Teaching and Learning*, n° 32, 1987.

*À notre avis, le plus complet et le plus pratique des guides d'enseignement en grands groupes. Aborde la plupart des thèmes traités ici.*

GIBBS, G. et A. JENKINS (éd.). *Teaching Large Classes in Higher Education; How to Maintain Quality with Reduced Resources*. Londres, Kogan Page, 1992.

*Pertinent surtout pour l'enseignement des sciences appliquées, puisque la plupart des chapitres rapportent l'expérience de plusieurs professeurs de l'École polytechnique d'Oxford (Angleterre) dans l'adaptation de leur enseignement à des groupes de plus en plus nombreux. Le dernier chapitre présente des recommandations pertinentes à tous les types de cours et de disciplines.*

### Sur le cours magistral

BLIGH, D. A. *What's the Use of Lectures?* Exeter, G. B., D. A. et B. Bligh (Briar House), 1978.

*Un classique sur le sujet. Aborde les objectifs que peut atteindre le cours magistral, les facteurs qui influencent l'apprentissage par cette méthode, les techniques les plus efficaces et quelques solutions de rechange.*

GAGNON, M. *Le cours magistral*. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1982.

*Pour ceux qui préfèrent un ouvrage en français, il peut constituer un bon substitut au précédent, dans lequel il puise d'ailleurs abondamment. La première partie est plus théorique (limites et exigences), mais la seconde est un peu plus pratique, sur les types d'exposés.*

PRÉGENT, R. *Préparer et donner un exposé. Guide pratique*. Montréal, Éditions de l'École Polytechnique, 1990.

*Très pratique et très concret, mais se limite à l'aspect présentation de l'exposé, ce qui est son seul objectif.*

### Sur la participation et les méthodes interactives

BONWELL, C. C. et J. A. EISON. *Active Learning : Creating Excitement in the Classroom*. Washington, School of Education and Human Development, George Washington University et Association for the Study of Higher Education, 1991. (micro-fiche ERIC : n° ED 336 049).

*Suggère plusieurs méthodes et techniques pour augmenter la participation des étudiants. Aborde notamment la discussion en classe, l'apprentissage visuel, la résolution de problèmes, le débat, le jeu de rôle, l'apprentissage coopératif, l'enseignement assisté par ordinateur, la simulation, la dramatisation, etc.*

CHAMPAGNE, M. *Comment utiliser la discussion de groupe dans l'enseignement*. Sainte-Foy, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1979.

*Se limite à la discussion, mais aborde la plupart des questions concrètes qui se posent dans son application comme **méthode principale** d'apprentissage. Suggère plusieurs formes de discussion et de disposition des groupes selon l'objectif poursuivi.*

FREDERICK, P. J. "Student Involvement : Active Learning in Large Classes", dans *Teaching Large Classes Well*.

*Pour ceux qui résistent à lire un long document sur micro-fiche, ce chapitre de notre principal ouvrage de référence peut faire l'affaire. Moins exhaustif que le Bonwell et Eison, il renferme tout de même bon nombre de suggestions semblables, applicables même dans de grands amphithéâtres.*

**Sur l'enseignement individualisé**

CHAMPAGNE, M. «Le SEP ou plan Keller : adieu aux cours magistraux», *Au fil des événements*, 10 février 1983.

*Ce court article décrit le processus de préparation et de fonctionnement d'un cours selon le Système d'enseignement personnalisé ou Plan Keller.*

PARENT, J. *Le développement des modules d'enseignement : Guide de réalisation*. Sainte-Foy, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1976.

*Ce texte essentiellement pratique décrit le processus de développement d'un cours modulaire, forme la plus répandue d'enseignement individualisé.*

**Sur l'évaluation de l'apprentissage**

LOWMAN, J. "Giving Students Feedback", dans *Teaching Large Classes Well*.

*Bien que le titre mette l'accent sur la rétroaction, ce texte propose une série de conseils sur les particularités de tout le processus d'évaluation de l'apprentissage dans le contexte des grands groupes.*