

Rapport du Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux

Juin 2006

Marc Aubé, *chargé de cours*
Ilham Benyahia, *Département d'informatique et d'ingénierie*
Diane Bigras, *Département des sciences comptables*
Albert Boulet, *Département des sciences de l'éducation*
Caroline Cyr, *chargée de cours*
Michèle De Serres Pronovost, *chargée de cours*
Jean-Pierre Deslauriers, *Département de travail social et des sciences sociales*
Marco A. Fiola, *Département d'études langagières*
Roland Foucher, *Département de relations industrielles*
Sylvain Lemay, *École multidisciplinaire de l'image*
Francine Rancourt, *Département des sciences administratives*

Table des matières

Introduction.....	5
1. Le mandat du Comité.....	8
1.1 Le mandat confié par le Comité des affaires départementales.....	8
1.2 Le mandat que s'est donné le Comité de réflexion par consensus.....	8
2. La définition du groupe nombreux	10
2.1 Selon la moyenne groupe-cours	10
2.2 Selon l'approche pédagogique	11
2.3 Selon d'autres paramètres	12
2.4 Conclusion	13
3. La taille des groupes : analyse documentaire	15
3.1 Une analyse comparative de la taille du groupe-cours	15
3.1.1 Analyse basée sur différents critères	16
a) Selon les objectifs d'apprentissage	16
b) Selon la méthode pédagogique.....	16
c) Selon le rendement des étudiants.....	17
d) Selon l'évaluation de l'enseignement par les étudiants	18
3.1.2 Avantages et inconvénients selon la taille des groupes	19
3.1.3 Conclusion	20
3.2 Les enjeux humains	21
3.3 Les méthodes pédagogiques.....	22
3.3.1 La gestion de la classe	22
3.3.2 Le comportement de l'enseignant.....	23
3.3.3 Les stratégies d'enseignement.....	23
3.3.4 Conclusion.....	26
3.4 Les enjeux matériels	27
3.5 L'appui à l'enseignement et à l'apprentissage en groupe nombreux	28
3.5.1 Ailleurs dans le monde.....	28
3.5.2 Au Canada	29
4. La taille des groupes : le contexte de l'UQO	31

5. Les enjeux matériels à l'UQO	39
5.1 Applications.....	42
6. Les opinions de professeurs et chargés de cours face aux groupes nombreux	45
6.1 Méthodologie	45
6.2 Tendances dégagées	45
6.3 Impact perçu.....	46
6.4 Opinions sur les avantages et les inconvénients	48
6.5 Soutien.....	51
6.6 Locaux	52
6.7 Apprentissage et grands groupes.....	52
6.8 Conclusion sur le sondage.....	53
7. Des recommandations	55
Bibliographie.....	59
Annexe A – Lettre envoyée à monsieur Denis Dubé, VRER.....	61
Annexe B – Questionnaire envoyé aux personnes qui enseignent ou ont enseigné à des grands groupes	63
Annexe C – Les défis de l'enseignement aux groupes nombreux	65

Nota : Dans le présent rapport, le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Introduction

Les pressions budgétaires à travers le monde, y compris au Canada et au Québec, ont forcé les dirigeants politiques à réduire de façon importante les dépenses de l'État. L'enseignement supérieur est malheureusement un des secteurs qui ont fait et qui continuent de faire l'objet de compressions budgétaires d'envergure et auxquels on demande, en même temps, de faire des efforts supplémentaires pour accroître leur productivité.

Les universités n'échappent donc pas à ces nouvelles demandes et contraintes. Par conséquent, elles doivent réduire considérablement leurs dépenses de fonctionnement et augmenter d'autant ce qu'il convient d'appeler leur productivité. De nombreux moyens sont envisagés et utilisés à cette fin : augmentation des taux de diplomation, réduction du nombre de personnes affectées au soutien et à l'administration, recours accru aux chargés de cours, augmentation des frais de scolarité, amélioration du rendement des fondations universitaires dans leurs activités de financement, augmentation du nombre moyen d'étudiants par classe, réduction du nombre de groupes-cours par le recours à un enseignement à des groupes nombreux requérant de grandes classes tels des amphithéâtres, etc.

Même si elles peuvent présenter un intérêt sur le plan économique, ces deux dernières solutions ne constituent pas des panacées. Ainsi, elles ne devraient pas être envisagées, pour résoudre des problèmes financiers, sans que d'autres solutions ne soient examinées à cette même fin. De plus, même si l'intention est de poursuivre des objectifs économiques, l'étude de leur impact pédagogique devrait constituer, pour de nombreuses raisons, une priorité.

Premièrement, l'accroissement du nombre moyen d'étudiants par classe est susceptible de poser divers problèmes d'ordre pédagogique. Par exemple, il peut compromettre l'existence de certains cours en raison d'une incompatibilité entre le nombre d'étudiants et les objectifs pédagogiques poursuivis. Il peut faire naître de l'insatisfaction chez les étudiants et ainsi influencer sur le taux d'abandon. Il peut faire perdre à l'institution un de ses attraits distinctifs, « une université à taille humaine avec des classes peu nombreuses », nuisant ainsi aux efforts de recrutement. Deuxièmement, la constitution de « groupes nombreux » justifiant de grandes classes requiert des conditions particulières, tel un soutien logistique et pédagogique

adéquat. En conséquence, le recours à l'une ou l'autre de ces actions ne saurait se faire, à notre avis, sans prendre en compte l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage, la taille du groupe–cours et les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement. De plus, le recours à ces actions ne devrait pas avoir lieu sans un examen de leurs effets sur des aspects tels que la discipline à exercer en classe, l'encadrement à accorder aux étudiants, les modes d'évaluation privilégiés, le temps consacré par les professeurs à des tâches autres que l'enseignement et la capacité d'attraction de l'université.

C'est dans cet esprit que le Comité de réflexion créé à la demande du Comité des affaires départementales de l'UQO s'est intéressé à la question de l'augmentation du nombre d'étudiants dans les classes et à celle, corollaire, de l'enseignement à des groupes nombreux. C'est aussi en considérant deux autres réalités que le Comité a effectué son travail de réflexion : le désir de l'Université d'accommoder un nombre accru d'étudiants qui souhaitent fréquenter l'université et qui méritent de le faire, ce qui crée une pression pour accroître la taille des groupes-cours; la volonté de l'Université de faire fonctionner des programmes nécessitant un enseignement à des groupes plus restreints ou dont la capacité d'attraction est moins grande, tout en conservant une moyenne globale d'étudiants par groupe-cours répondant à ses engagements.

Après avoir pris connaissance de son mandat et l'avoir interprété à la lumière des perceptions de chacun de ses membres (**chapitre 1**), le Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux a décidé de recenser les définitions de groupe nombreux proposées dans les écrits, la conception à retenir constituant la pierre angulaire de son travail. Le produit de cette étude est rapporté au **chapitre 2**. Pour éclairer les conclusions et recommandations qui sont présentées au **chapitre 7**, le Comité s'est basé sur des sources d'information qui forment la base de quatre chapitres de son rapport; une analyse documentaire sur les liens entre l'efficacité pédagogique et la taille des groupes-cours (**chapitre 3**); l'état de la situation à l'UQO sur les groupes nombreux (**chapitre 4**); les problèmes particuliers que posent les locaux de l'UQO pour l'enseignement à des groupes nombreux (**chapitre 5**); les opinions de professeurs et de chargés de cours qui ont enseigné à des groupes nombreux (**chapitre 6**).

Le Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux est formé de membres volontaires provenant de différents départements. Il est constitué de professeurs et de chargés de cours. Ses membres sont les professeurs **Ilham Benyahia** (informatique), **Diane Bigras** (sciences comptables), **Albert Boulet** (sciences de l'éducation), **Jean-Pierre Deslauriers** (travail social), **Marco A. Fiola** (études langagières), **Roland Foucher** (relations industrielles), **Sylvain Lemay** (arts) et **Francine Rancourt** (sciences administratives), et les chargés de cours **Marc Aubé**, **Caroline Cyr** et **Michèle De Serres Pronovost**.

Entre avril 2005 et mars 2006, le Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux s'est réuni à sept reprises pour des sessions de travail de 2 à 4 heures chacune. Ces rencontres ont permis d'échanger de l'information, de planifier et de distribuer le travail, de revoir les textes produits par chacun et de les intégrer pour produire le présent rapport.

Ce rapport constitue un essai, non pas un rapport scientifique. Cependant, les réflexions présentées dans ce dernier sont basées sur une étude de la documentation scientifique et sur les résultats d'un sondage.

1. Le mandat du Comité

1.1 Le mandat confié par le Comité des affaires départementales

Voici le mandat que le Comité s'est vu confier par le Comité des affaires départementales, par l'intermédiaire du vice-recteur à l'enseignement, M. Denis Dubé.

« Le vice-recteur à l'enseignement suggère de mettre sur pied un comité qui aurait pour mandat de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour accompagner l'enseignement aux groupes d'étudiants relativement nombreux. En outre, ce comité pourrait proposer des mesures concrètes qui permettraient d'optimiser les conditions d'apprentissage des étudiants au sein de ces groupes. Le mandat couvrira tous les cycles d'études, bien que les problématiques identifiées touchent principalement le premier cycle pour le moment et toutes les formes d'enseignement (incluant, le cas échéant, les cours utilisant lourdement les technologies et les moyens de formation à distance). »

1.2 Le mandat que s'est donné le Comité de réflexion par consensus

Dans le cadre du présent rapport et à la demande du Comité des affaires départementales de l'UQO, le Comité de réflexion s'intéressera plus particulièrement à la question de l'augmentation du nombre d'étudiants dans les classes, donc à la question de l'enseignement aux groupes nombreux, ou grands groupes. En plus des pressions exercées par la situation financière précaire de l'UQO, deux autres raisons majeures justifient l'importance de réfléchir à la possibilité d'augmenter considérablement le nombre d'étudiants dans certains cours : le désir d'accommoder un nombre grandissant d'étudiants qui souhaitent et méritent de fréquenter l'université et la volonté, l'importance, voire la nécessité, de préserver l'enseignement à des groupes peu nombreux dans un certain nombre de programmes tout en maintenant une moyenne globale groupe-cours répondant aux engagements de l'UQO.

Bien que conscients que l'augmentation de la moyenne groupe-cours fasse partie intégrante de l'éventail de mesures envisagées pour assurer la survie de notre université et sans vouloir exagérer l'impact négatif possible de l'enseignement aux groupes nombreux au plan pédagogique, les membres du Comité tiennent à préciser qu'ils sont d'avis que cette solution **est avant tout financière et budgétaire, et non didactique ni pédagogique, et qu'elle**

semble s'inscrire dans un mouvement fondamentalement opposé aux objectifs même de l'enseignement universitaire, qui vise essentiellement à encourager la croissance personnelle et le développement de l'individualité propre à chaque apprenant afin qu'il devienne indépendant, créatif, automotivé et capable d'analyse réflexive.

Cela dit, le Comité convient qu'il importe d'examiner l'implantation de cours à des groupes nombreux si cette formule d'enseignement peut contribuer même partiellement à la solution du problème de financement de l'UQO, et ce, sans créer d'impacts négatifs sur la qualité générale des interventions pédagogiques et sur la réussite scolaire des étudiants. Le Comité soutient qu'il importe néanmoins de réfléchir sérieusement à cette implantation afin de déterminer si elle est viable et, dans l'affirmative, comment elle pourrait être menée de la façon la plus professionnelle qui soit afin d'atténuer au maximum les effets négatifs possibles et d'accentuer au maximum ses retombées positives tant pour le corps professoral et les personnes chargées de cours que pour la population étudiante.

Étant donné que l'enseignement aux groupes nombreux est déjà une réalité dans un certain nombre de cours, le Comité a fait appel aux collègues qui ont eu la charge d'un groupe nombreux et leur a posé un certain nombre de questions afin de clarifier cette pratique et de mettre au jour les points dont il faudrait tenir compte dans l'éventualité d'une généralisation de cette pratique à l'ensemble des départements où le nombre d'étudiants le permet. Par conséquent, les commentaires des collègues concernés au premier chef font partie intégrante du présent rapport, tout en étant mis en relief dans une section qui leur est réservée.

Finalement, le Comité s'est également donné pour mandat de proposer des mesures permettant d'appuyer l'enseignement aux groupes nombreux, notamment à l'égard des styles d'enseignement, des enjeux pédagogiques, docimologiques et tout simplement matériels.

2. La définition du groupe nombreux

Lorsque le Comité de réflexion a entrepris de se pencher sur la question de l'enseignement aux groupes nombreux, les membres se sont tous posé la même question de départ : qu'est-ce qu'un groupe nombreux? Le nombre d'étudiants suffit-il pour déterminer la nature du groupe, grand ou petit? Un groupe nombreux à l'UQO, est-ce que c'est la même chose qu'un groupe nombreux à l'UQAM, à l'Université d'Ottawa, à Harvard? Finalement, la nature du sujet enseigné peut-elle aussi être prise en compte dans la définition de la taille du groupe? Il a donc paru nécessaire de commencer par faire une recension des définitions de groupe nombreux pour en arriver à une conception dont conviendraient les membres du Comité de réflexion, une définition qui servirait tout au long du mandat du Comité et dans son rapport. Par conséquent, dans cette première partie, nous présenterons le point de vue de quelques experts et la position de certains établissements d'enseignement universitaire qui nous ont paru les plus pertinents à notre recherche. Après quoi, à partir de ces paramètres, nous proposerons notre propre définition. Il faudrait se garder de voir d'emblée dans cette définition le reflet d'une conception partagée par le Comité et par la direction de l'UQO, mais plutôt le fruit seul de la recherche du Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la définition du groupe nombreux qui repose sur la notion de groupe-cours moyen.

2.1 Selon la moyenne groupe-cours

Depuis l'entrée en vigueur des contrats de performance entre le gouvernement du Québec et les universités, ces dernières se sont donné pour objectif d'atteindre un nombre moyen d'étudiants par groupe, qui peut varier selon les établissements; c'est ce qu'on appelle la moyenne groupe-cours. Pour l'UQO, cette moyenne se situe à 35 étudiants/groupe-cours. On convient que, dans une certaine mesure, l'atteinte de cette moyenne dépend de la présence de groupes nombreux, qui viennent contrebalancer la présence de groupes-cours voués à n'attirer qu'un nombre d'étudiants inférieur à l'objectif de 35. On peut entrevoir ici la raison pour laquelle il est tentant de définir la notion de groupe nombreux à partir de ce seuil relativement arbitraire, c'est-à-dire que les groupes dont le nombre d'étudiants oscille

autour de 35 étudiants seraient des groupes dits « normaux » ou « idéaux », et que, en deçà de cette moyenne, les groupes seraient considérés comme étant de petite taille, et au-delà, comme des groupes nombreux. Il s'agirait dans les faits d'une rupture avec les tendances historiques de notre établissement, une sorte de changement de paradigme.

En effet, depuis toujours, l'UQO se targue d'être une université de taille « humaine », où les étudiants et les professeurs peuvent avoir de véritables contacts étroits et où la taille des groupes favorise un échange franc et direct entre les professeurs et leurs étudiants. Ce qui a longtemps été le point d'honneur de l'UQO semble remis en question pour des raisons que nous n'évoquons pas ici et qui sont plutôt de l'ordre des ressources matérielles et financières que de celui des considérations pédagogiques.

2.2 Selon l'approche pédagogique

On utilise traditionnellement le cours magistral pour enseigner aux groupes nombreux. En effet, le cours magistral permet de transmettre efficacement à un grand nombre d'étudiants des connaissances théoriques fondamentales (déclaratives et conditionnelles) et des directives aux étudiants; en revanche, cette technique n'est peut-être pas toujours la mieux indiquée pour ce qui est de transmettre des connaissances procédurales, pour modifier les perceptions des étudiants ou pour encourager un niveau de réflexion supérieur (Cantillon, 2003).

En effet, lorsqu'un professeur se voit confier un cours, il est de plus en plus porté à se questionner sur la méthode pédagogique susceptible de donner les meilleurs résultats plutôt que de songer systématiquement à monter son cours sur le modèle du cours magistral. Les professeurs d'aujourd'hui sont de plus en plus sensibles à la diversité des modèles d'apprentissage et à l'hétérogénéité des groupes. Or, qui dit hétérogénéité des groupes dit également pluralisme des styles d'apprentissage, et le professeur qui dispose d'un arsenal pédagogique riche sera en mesure de choisir l'approche pédagogique qui lui permettra de répondre aux besoins de la situation d'enseignement et aux exigences du contenu de cours à transmettre.

Cependant, certains problèmes peuvent surgir dans les cas où la taille du groupe restreint le choix d'approches pédagogiques. Par exemple, il serait impossible de recourir à

l'apprentissage par problèmes avec un groupe de deux étudiants, dans la même mesure qu'il serait impossible de favoriser une approche différenciée dans une classe de plus de trente étudiants. Il y aurait donc un lien direct entre la taille du groupe et la variété des approches pédagogiques réalisables. Au moment de concevoir tout programme d'enseignement, il serait donc très utile de voir, dans un premier temps, quelles approches pédagogiques servent le mieux à l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par le cours et, dans un second temps, quelles conditions il faut réunir pour assurer la mise en œuvre efficace des approches pédagogiques préconisées.

2.3 Selon d'autres paramètres

À l'Université Western Ontario¹, on a cherché à définir ce qu'était un groupe nombreux et on en est venu à la conclusion qu'un groupe était de grande taille lorsqu'il était impossible pour le professeur d'avoir un contact visuel ou rapproché avec tous ses étudiants pendant un même cours. Par exemple, si un professeur ne peut adresser la parole à tous ses étudiants durant une période d'enseignement – c'est-à-dire, pour ce qui est de l'UQO, durant une période de 180 minutes –, il s'agit d'un groupe nombreux. Ce genre de contact relativement personnel favoriserait la perception de la part des étudiants que le professeur enseigne non pas à une masse anonyme mais bien à des personnes. Il y a tout lieu de favoriser ce genre de perception car, dans les faits, chacun répond différemment à la matière qui lui est présentée et à la démarche mise de l'avant par le professeur. Ce contact plus ou moins étroit entre les étudiants et le professeur permettrait à ce dernier de jauger du degré de compréhension de la matière présentée de même que du niveau de participation des étudiants.

Cette façon de définir la taille du groupe semble très répandue, et elle présente l'avantage de prendre en compte d'autres facteurs que le nombre d'étudiants, à savoir la matière à enseigner et, surtout, la méthode pédagogique adoptée. Nous reviendrons sur ces principes à la section suivante.

D'autres professeurs utilisent une façon différente de déterminer s'ils ont affaire ou non à un groupe nombreux. En effet, ils définissent la taille des groupes en fonction de leur capacité de corriger seuls tous les travaux et examens des étudiants. Certes, pour que cette définition

¹ http://www.uwo.ca/tsc/tlc/lc_part1.html#what

soit valide, il importe qu'une certaine commune mesure soit instaurée au sein de l'établissement d'enseignement à l'égard du nombre de travaux et d'examens. Effectivement, nonobstant la taille du groupe, il faut plus de temps pour évaluer dix contrôles des connaissances plutôt que cinq. Il ne faut pas non plus négliger la nature des travaux à évaluer et la matière faisant l'objet de l'évaluation, qui peuvent présenter des exigences particulières. Le nombre d'évaluations est également relatif à la matière enseignée et, par conséquent, au besoin de mesurer plus ou moins fréquemment l'acquisition des connaissances ou des habiletés.

Par ailleurs, certains professeurs se disent en présence d'un groupe nombreux lorsqu'ils n'arrivent pas à se souvenir du nom de tous leurs étudiants. La capacité de mémorisation des noms, qualité fort louable, offre comme avantage que, en dépit du fait qu'il se trouve parmi plusieurs collègues, l'étudiant a néanmoins l'impression qu'on le considère non pas comme un des éléments d'un tout, mais comme un individu. Malheureusement, la capacité de mémorisation est toute relative².

En conclusion, il semble que, comme l'indique Atkinson (2003), il est recommandé de déterminer la nature du groupe à l'aune de paramètres multiples, et non seulement du simple nombre d'étudiants. Par exemple selon McKenna (1999), le nombre d'étudiants à partir duquel on peut parler d'un groupe nombreux varie selon la discipline enseignée, car il importe que la définition soit fonctionnelle. Concrètement, si un professeur voit le nombre d'étudiants qui lui sont confiés augmenter à un point tel qu'il doit modifier son approche pédagogique (voir la section suivante), ou si le professeur se sent isolé ou détaché de ses étudiants, il est en présence d'un groupe nombreux.

2.4 Conclusion

À la lumière de ce qui précède, il apparaît donc qu'il est beaucoup plus compliqué qu'on aurait pu le croire a priori de définir ce qu'est un groupe nombreux, et que le simple calcul du nombre d'étudiants ne permette pas d'en arriver à une définition satisfaisante et

² Néanmoins, pour appuyer le professeur qui voudrait apprendre le nom de tous ses étudiants, disons dans une classe de plus de 50 étudiants, il existe des techniques mnémoniques (<http://cafe.cmaisonneuve.qc.ca/entreprofs/noms.htm>) qui promettent d'aider les plus distraits à se concentrer sur cette difficile tâche que d'autres maîtrisent en apparence sans effort aucun.

universellement opératoire. Nous voulons proposer une définition qui soit à la fois fonctionnelle et opératoire dans le contexte de l'UQO et qui respecte les critères pédagogiques déjà cités. Ainsi, dans un premier temps, le Comité considère qu'un groupe nombreux, c'est **un groupe où le nombre d'étudiants dépasse sensiblement la moyenne objective groupe-cours de l'UQO, c'est-à-dire 35 étudiants**. Dans un second temps, dans l'optique de l'optimisation de l'apprentissage, on peut considérer qu'**un groupe est de taille problématique lorsque le nombre d'étudiants fait obstacle à l'usage de mesures pédagogiques favorisant une atteinte des objectifs d'apprentissage.**³

³ Notons néanmoins que pour les besoins du sondage, effectué au tout début de nos travaux et dont il sera question plus loin, nous avons fixé la limite minimale de la notion de groupe nombreux à 50 étudiants.

3. La taille des groupes : analyse documentaire

Dans l'introduction de son volume *Small Group Teaching: A Trouble-Shooting Guide*, Tiberius (1990) soutient qu'il n'y a pas de différences marquées entre l'enseignement à des groupes nombreux et l'enseignement à de petits groupes d'étudiants. Selon lui, en fonction des circonstances, l'enseignement à un petit groupe peut parfois être vécu comme une expérience d'enseignement à un groupe nombreux et vice versa.

En réalité, chaque type de situation d'enseignement a ses propres caractéristiques. Nous ne pouvons prétendre que, dans un petit groupe, les étudiants sont automatiquement plus engagés, plus motivés et que leur participation est plus active. Or, on peut rencontrer des cours dispensés à de petits groupes dans lesquels le professeur ne veut pas ou encore est incapable de favoriser l'engagement personnel et la participation active des étudiants.

D'un autre côté, il est également téméraire d'avancer que, dans un groupe nombreux, les étudiants sont automatiquement passifs et non engagés cognitivement et affectivement. Ici encore, il y a certainement des cours dispensés à des groupes nombreux dans lesquels le professeur réussit à favoriser l'engagement personnel et la participation active des étudiants. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le contexte de l'enseignement à des groupes nombreux est plus favorable à l'utilisation d'approches pédagogiques, particulièrement l'enseignement magistral, qui, elles, sont plus particulièrement associées à de plus anciens paradigmes d'apprentissage. Ces approches préconisent qu'enseigner signifie transmettre, que la connaissance est une commodité inerte et que l'apprentissage se fait principalement par réception passive.

3.1 Une analyse comparative de la taille du groupe-cours

La partie qui suit présente une analyse comparative de l'enseignement aux grands et aux petits groupes. Les points de comparaison seront les suivants : les objectifs d'apprentissage; la méthode pédagogique utilisée; le rendement des étudiants; l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants.

3.1.1. Analyse basée sur différents critères

a) Selon les objectifs d'apprentissage

En enseignement universitaire, le cours magistral est largement utilisé pour enseigner aux groupes nombreux. Des recherches (Tiberius, 1990) montrent clairement que l'enseignement à ces derniers est aussi efficace et quelquefois plus efficace que l'enseignement à de petits groupes lorsque les objectifs d'apprentissage sont centrés sur l'acquisition et la compréhension de savoirs factuels.

Lorsque les objectifs d'apprentissage sous-entendent des habiletés cognitives dites de haut niveau telles l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation de connaissances, l'enseignement à de petits groupes semble alors favoriser de meilleurs résultats chez les étudiants. De plus, l'enseignement en petits groupes est probablement mieux indiqué pour transmettre des connaissances procédurales, pour modifier les perceptions des étudiants ou pour encourager un niveau de réflexion supérieur (Cantillon, 2003). En outre, lorsqu'il s'agit de changer les comportements, de permettre aux étudiants d'acquérir de nouvelles valeurs ou des méthodes d'intervention professionnelle, le petit groupe est plus approprié.

L'enseignement à de petits groupes semble également plus efficace que l'enseignement à des groupes nombreux avec des étudiants moins motivés, avec des étudiants qui possèdent une connaissance limitée de la matière enseignée et avec des étudiants qui ont des difficultés à saisir les contenus à teneur conceptuelle.

b) Selon la méthode pédagogique

L'approche pédagogique vise l'enseignement et l'apprentissage efficaces de la matière, et pour ce faire il faut tenir compte des éléments suivants :

- Maintenir l'intérêt des étudiants;
- Assurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage;
- Suivre de près le travail des étudiants;
- Inciter la participation active des étudiants;
- Utiliser le temps alloué avec un maximum d'efficacité.

Il est audacieux d'avancer que, dans un petit groupe, les étudiants sont automatiquement engagés, motivés et que leur participation est active. Toutefois, le nombre d'étudiants dans une classe a une influence sur la motivation et les attitudes des étudiants envers l'apprentissage. Des recherches menées par McKeachie *et al.* (1990) et par Spahn (1999) montrent que la motivation et l'attitude ont tendance à être plus affectées lorsque les groupes sont nombreux.

Il n'en demeure pas moins que le contexte de l'enseignement à de petits groupes est favorable à l'utilisation de certaines approches pédagogiques telles que la résolution de problèmes, la pédagogie du projet et le travail coopératif. Ces dernières sont associées aux paradigmes d'apprentissage préconisant la participation active des étudiants à la construction de leurs propres connaissances.

c) Selon le rendement des étudiants

Au fil des dernières années, il y a eu de moins en moins de recherches et de témoignages pouvant laisser voir un lien entre le nombre d'étudiants dans une classe et la qualité de l'enseignement. Par exemple, dans deux analyses documentaires distinctes, les auteurs (William *et al.*, 1985; Pascarella et Terenzini, 1991) concluent que, dans l'ensemble, les résultats de recherche suggèrent que le nombre d'étudiants dans une classe a peu ou n'a pas d'influence sur le rendement des étudiants. Ces conclusions viennent corroborer les résultats d'autres recherches qui indiquent clairement qu'un enseignement de qualité est réalisable dans certaines circonstances et à certaines conditions qui ne sont pas exclusives à l'enseignement à de petits groupes d'étudiants. En fait, le nombre d'étudiants dans une classe semble être un facteur de peu d'importance en ce qui a trait à une formation de qualité. Ce qui importe, ce n'est pas le nombre d'étudiants en classe mais bien ce qui se passe en classe. Toute chose étant égale, est-il besoin de le souligner, la nature des connaissances devant être transmises peut être déterminante.

Chose intéressante, certains chercheurs (Kickbusch, 1996) soutiennent que, du moins aux cycles primaire et secondaire, le simple fait de réduire le nombre d'étudiants à moins de 20 par classe, *sans adaptation de l'approche pédagogique*, ne garantit en rien l'amélioration de l'apprentissage, et que la diminution du nombre d'étudiants, ayant certes un effet positif sur l'attitude, le niveau d'attention, d'intérêt et de motivation des étudiants, n'a pas d'effet positif

sur leur apprentissage à proprement parler. Il serait donc faux de lier systématiquement « qualité d'apprentissage » et « taille du groupe ».

Cela étant dit, il semble que d'autres recherches, plus récentes celles-là et portant aussi sur le lien entre le nombre d'étudiants dans les classes et le rendement des étudiants, fournissent des résultats qui vont vraiment dans toutes les directions. En effet, dans une analyse de la recherche résumée dans Toth et Montagna (2002), les résultats de deux études montrent qu'il n'y a aucune relation entre le nombre d'étudiants dans une classe et le rendement des étudiants; les résultats de trois autres études indiquent une relation négative; les résultats de deux autres montrent des conclusions mixtes et les résultats d'une dernière étude rapportent une relation positive entre ces deux variables. Une autre synthèse de la recherche encore plus récente de Kwantlen (2004) rapporte des résultats qui montrent qu'il n'y a aucune relation entre le nombre d'étudiants dans les classes et le rendement des étudiants; d'autres montrent une relation négative; d'autres encore montrent que les groupes nombreux améliorent le rendement des étudiants et finalement d'autres résultats d'études qui montrent que les grands groupes sont aussi efficaces que les petits groupes.

d) Selon l'évaluation de l'enseignement par les étudiants

Les études visant à déterminer l'existence d'une relation entre le nombre d'étudiants dans une classe et l'évaluation des enseignements révèlent des résultats à la fois inconsistants et variables. Par exemple, tel que rapporté par Gilbert (1995), certaines études montrent que les professeurs réguliers et expérimentés sont capables d'adapter leur enseignement de telle sorte que le nombre d'étudiants en classe n'a aucun impact sur la qualité de leur évaluation par les étudiants.

Toujours selon Gilbert (1995), une étude portant sur l'évaluation de plus de 4000 cours répartis entre 15 campus aux États-Unis a produit des résultats très intéressants et à la fois étranges; en effet, les chercheurs ont observé que les évaluations des étudiants devenaient moins favorables lorsque le nombre d'étudiants dans la classe s'approchait de 250 et qu'elles devenaient ensuite plus favorables dans des classes avec un nombre d'étudiants encore plus grand. Une variable importante a peut-être été négligée : la réputation de l'université. Il semble évident qu'un cours suivi à Harvard et donné par un professeur réputé, même devant

un auditoire de 1000 étudiants, peut être perçu comme ayant plus de valeur qu'un autre donné dans un petit groupe d'une université peu connue.

Donc, selon les étudiants eux-mêmes, la qualité de l'éducation peut quelquefois être supérieure dans des cours donnés à un nombre d'étudiants très élevé. Bien sûr, d'autres études (Husbands, 1997; Kwan, 1999) montrent que les évaluations des enseignements faites par les étudiants dans de petites classes sont meilleures que celles faites par les étudiants dans de grandes classes. Les résultats s'avèrent contradictoires.

3.1.2 Avantages et inconvénients selon la taille des groupes

Phil Wankat (cité par Felder 1997), un professeur d'ingénierie états-unien, a déclaré un jour ce qui peut sembler être une vérité de La Palice, à savoir que tout ce qu'on peut faire avec un groupe nombreux, on peut le faire bien mieux avec un groupe peu nombreux. Forcément, bon nombre d'entre nous seraient tentés d'abonder dans le même sens.

Parmi les avantages associés à l'enseignement aux groupes nombreux, il y a, entre autres choses, le fait qu'il soit peu menaçant pour l'étudiant (noyé dans la foule), qu'il permet de transmettre une grande quantité de données factuelles et de s'adresser à de grands nombres d'étudiants, qu'il crée un environnement favorisant le contrôle par le professeur. Un dernier avantage à ne pas dédaigner est que le professeur ressent comme une poussée d'adrénaline après avoir donné un excellent cours à un groupe nombreux d'étudiants, ce qui le garde dans un état d'euphorie des heures durant et surtout qui le compense amplement pour les efforts investis à le préparer.

Toujours en théorie, l'enseignement à des groupes nombreux présente aussi des inconvénients importants. Entre autres, il accentue l'anonymat (les étudiants deviennent des visages plutôt que des personnes et il est difficile pour le professeur d'apprendre le nom de chacun des étudiants); il encourage l'absentéisme; il est difficile à gérer et alourdit considérablement la tâche de préparation et de correction des évaluations des connaissances.

Des études sur les effets de la taille des groupes ont été menées à partir de 1920. Selon Gilbert (1995), les premiers écrits sur les recherches concernant l'impact du nombre

d'étudiants dans les classes au niveau de l'enseignement au premier cycle universitaire semblent révéler l'existence d'un lien entre l'enseignement aux petits groupes et une amélioration de la qualité des apprentissages. Bien que la recherche suggère que le nombre d'étudiants en soi ait peu ou n'aient pas d'effets sur l'acquisition de connaissances ou le développement d'habiletés, les petites classes sont apparues, du moins au début, être quelque peu plus efficaces que les classes nombreuses pour ce qui est de motiver les étudiants, de favoriser des changements d'attitudes et d'améliorer les habiletés à penser et à raisonner.

Les avantages habituellement associés à l'enseignement aux petits groupes sont principalement liés au fait qu'il permet de varier davantage l'enseignement et les activités d'apprentissage. Il fournit davantage d'occasions aux étudiants d'interagir avec le ou les sujets traités, avec le professeur et avec les autres étudiants; il permet au professeur d'accorder son attention aux intérêts et aux besoins individuels des étudiants et, finalement, il permet au professeur d'offrir une rétroaction individuelle fréquente et de qualité à ses étudiants.

Les désavantages les plus importants associés à l'enseignement aux petits groupes sont les coûts engendrés. Il y a aussi la possibilité que, quelquefois, un trop petit nombre d'étudiants ait pour effet de réduire considérablement les interactions en classe et de créer ainsi un état d'inconfort, tant chez les élèves que chez le professeur.

3.1.3 Conclusion

Après cette brève synthèse de la recherche sur le lien entre la taille d'une classe et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau universitaire, il ne fait aucun doute que les résultats des études portant sur le sujet sont à tout le moins partagés, voire variables. Il est donc difficile de les considérer comme des points de référence solides et fiables en vue de prendre des décisions d'ordre pédagogique. Retenons que tel que l'indiquent Donnay et Romainville (1993), la plupart des études portant sur le sujet ont été réalisées au niveau de l'enseignement au primaire et de l'enseignement au secondaire, comme celle de Kickbusch (1996). Ce bémol mérite sérieuse considération. Nous savons que les groupes sont beaucoup plus nombreux à l'université qu'au secondaire. L'interprétation des résultats appelle donc des réserves et nous devons faire preuve de prudence.

Selon Champagne (1996), les recherches visant à établir, au niveau universitaire, le lien entre la taille d'un groupe et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage n'ont pas encore permis de dégager de conclusions fermes et, qui plus est, il semble y avoir de moins en moins de recherches dans le domaine. Cette baisse d'intérêt relativement à cette question de recherche peut, selon Gilbert (1995) et Piccinin (2002), s'expliquer par le fait qu'à l'université on s'intéresse aujourd'hui davantage à trouver des stratégies pédagogiques et à créer des conditions contribuant à maximiser l'efficacité de l'enseignement aux groupes nombreux. Toutefois, l'ensemble de ces résultats permet de confirmer que l'enseignement à des groupes nombreux n'a pas nécessairement d'effets négatifs et que, dans certaines circonstances et à certaines conditions, il peut même avoir des effets bénéfiques pour les étudiants et pour les professeurs. Plus intéressant encore, l'analyse documentaire semble suggérer qu'il y ait des façons de modifier ou d'adapter l'acte d'enseignement afin d'améliorer la qualité générale de l'apprentissage des étudiants dans les groupes nombreux. Logiquement, nous en arrivons donc maintenant à aborder les enjeux essentiels : les enjeux humains.

3.2 Les enjeux humains

Selon Gilbert (1995), des résultats de recherches plus récentes et plus systématiques qu'auparavant indiquent que les attitudes des étudiants envers l'enseignement sont davantage influencées par la nature même des contenus de cours, par l'organisation physique et matérielle et par l'habileté du professeur à enseigner que par le nombre d'étudiants. Par exemple, en 1992, à l'université de Santa Barbara, plus de 80 % des étudiants inscrits dans des cours où le nombre d'étudiants dépassait la cinquantaine ont indiqué que le professeur affectait davantage la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que le nombre d'étudiants dans la classe.

Le niveau de connaissance et d'expertise des formateurs et des enseignants est certes essentiel chez une personne qui embrasse la profession d'enseignant mais les talents de pédagogue le sont tout autant. Il n'est pas simple de transmettre un savoir, une connaissance ou une science mais certaines personnes ont une grande facilité à cet effet. On peut donc penser que, pour l'enseignement ou la formation à des groupes nombreux, la qualité d'orateur et la capacité de transmettre de l'information s'avèrent essentielles. Également,

l'enseignement à de grands groupes demande une capacité d'adaptation rapide car en plus de devoir répondre aux besoins croissants d'une clientèle étudiante à la hausse, il faut instaurer une discipline de groupe rigoureuse, mieux structurer la matière et l'horaire et composer avec une charge de correction accrue.

Selon McKeachie (1980), Glass *et al.* (1979) et Hedges et Stock (1983), dans presque toutes les recherches menées avant les années 80, les étudiants ainsi que les professeurs avaient tendance à préférer le contexte de l'enseignement aux petits groupes. La situation n'a vraisemblablement pas changé : il est probable que les professeurs préfèrent encore enseigner à de petits groupes d'étudiants. Cette option se manifeste notamment de la façon suivante : les professeurs ont plus tendance à enseigner aux petits groupes d'étudiants de la maîtrise qu'aux grands groupes du baccalauréat. Rares sont ceux qui demandent de passer d'un petit groupe à un groupe nombreux; plus nombreux sont ceux qui, en ayant la possibilité, choisiraient d'enseigner à de petits groupes.

3.3 Les méthodes pédagogiques

La pédagogie de l'enseignement aux groupes nombreux doit réunir certaines conditions pour être couronnée de succès. Lorsqu'on enseigne à un groupe nombreux, les ressources matérielles et logicielles se distinguent par la quantité requise et par les techniques qu'il faut adapter pour faciliter ce type d'enseignement. Quant à l'enseignement en soi, il comporte des exigences sur les plans de la gestion de la classe, du comportement du professeur et de ses stratégies d'enseignement.

3.3.1 La gestion de la classe

L'application de certaines stratégies d'enseignement pour les grands groupes peut donner des résultats plus ou moins probants selon l'environnement et le climat dans lequel se déroule l'apprentissage. Une des conditions importantes, c'est la gestion de la classe, qui permet d'instaurer un environnement adéquat à l'apprentissage.

3.3.2 Le comportement de l'enseignant

Enseigner aux groupes nombreux peut causer une anxiété chez les enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'une première expérience (Champagne, 1996). Il est alors important que le

professeur possède des qualités de communicateur et d'organisateur, qu'il fasse preuve de souplesse et de fermeté et qu'il soit apte à régler les problèmes sur-le-champ ou rapidement, une fois le cours terminé. Il est aussi important d'établir un dialogue régulier avec les étudiants en animant des échanges auxquels doivent participer le plus grand nombre possible d'étudiants.

Dans un cours magistral s'adressant à un groupe nombreux, la responsabilité de communication repose sur les épaules des professeurs (Darlaston-Jones et Cohen, 2003). Il est important de surveiller si les étudiants suivent et comprennent bien.

3.3.3 Les stratégies d'enseignement

La base de l'enseignement efficace aux groupes nombreux, c'est l'apprentissage actif (Mills-Jones, 1999). Pour ce faire, les étudiants interagissent les uns avec les autres dans le but d'apprendre; l'enseignant joue alors un rôle d'auxiliaire. Le temps alloué à cette forme d'apprentissage doit porter sur des objectifs de haut niveau, car il encourage des réflexions complexes. L'acquisition de connaissances par un apprentissage actif passe par quatre niveaux : prise de connaissance, lecture, compréhension et application. La décomposition de l'apprentissage en quatre niveaux permet de promouvoir l'acquisition de connaissances à haut niveau et d'augmenter la motivation des étudiants, en plus de fournir de bons outils servant à développer des applications, à encourager le développement de communications interpersonnelles et à simuler des situations à confronter.

Il est cependant important de savoir comment stimuler l'apprentissage actif et définir des activités. Cela se fait en incluant des simulations, des jeux de rôle, des exercices, des expérimentations, des discussions et des études de cas de même que des séances de résolution de problèmes en groupe. L'apprentissage actif a un effet positif sur la motivation. Ainsi, ce mode participatif d'apprentissage fournit l'occasion de réfléchir, en plus d'encourager l'engagement de l'étudiant et de lui donner accès à de la rétroaction.

Voici quelques exemples d'approches pour un enseignement actif : les étudiants formulent une réponse pour un scénario présenté sur un acétate. On commence par la formation de groupes; on accorde du temps (3 ou 4 minutes) pour travailler et formuler une réponse; on

choisit un groupe qui fournit sa réponse. Les bonnes réponses sont validées et les mauvaises solutions donnent lieu à des explications supplémentaires, profitables pour tous.

Une autre approche soulevée et qui s'applique à l'enseignement en général mais tout particulièrement aux grands groupes, c'est l'enseignement des concepts clés (Bruneau et Langevin, 1996). Une des démarches proposées se présente en quatre étapes : 1) fournir un court exposé, 2) donner un travail individuel, 3) déclencher et animer une discussion en petits groupes, 4) ramener la discussion vers un exposé interactif en groupe nombreux. Il s'agit souvent d'applications pratiques et d'étude de cas.

Plusieurs établissements de formation ont recours à l'apprentissage par problèmes, qui consiste à analyser et à résoudre des problèmes choisis pour leur pertinence. Chaque étudiant a alors un rôle précis et tous se partagent le travail. D'autres formules consistent à combiner le cours magistral, la discussion dirigée, le travail individuel et le travail de groupe. Les questions que posent les professeurs peuvent servir à stimuler la réflexion, l'apprentissage et le transfert des connaissances.

La technique proposée pour favoriser un apprentissage actif est basée sur divers modèles participatifs, comme les jeux de rôle, dans le cas des grands groupes (Felder, 1997). Pour l'enseignement à de petits groupes, on recommande « d'encourager doucement » plusieurs des étudiants en cours d'activité, de leur permettre de poser des questions, de répondre, de discuter et d'en arriver ensemble, dans la mesure du possible, à une conclusion aux problèmes exposés. Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'un groupe nombreux, il est difficile de persuader tous les étudiants de participer. Il est alors important d'essayer différentes approches. Une des techniques consiste à faire des exercices en classe. Au lieu de simplement poser des questions, on assigne occasionnellement une tâche aux étudiants et on leur donne quelques secondes pour trouver une réponse. L'origine de ces questions peut provenir de différentes sources.

Voici quelques exemples :

- formuler des questions identiques à celles que l'enseignant a l'habitude de poser;

- décrire un système et demander aux étudiants de répondre en groupe ou individuellement;
- dessiner, faire des diagrammes à utiliser pour les questions posées;
- écrire la prochaine étape d'une solution;
- présenter un ou deux moyens de vérifier la solution.

Le fait de donner souvent des travaux par groupe permet de réduire le fardeau de correction tout en fournissant de fréquentes rétroactions. Lorsqu'il distribue les travaux aux groupes, pour éviter le déséquilibre entre les charges de travail des étudiants, l'enseignant doit structurer le devoir ou projet avec des conditions de coopération : 1) indépendance pour l'ensemble (chacun est évalué pour une partie qui lui est propre); développement d'un profil de travail d'équipe pour développer les capacités de communication et de résolution de conflit; rotation des rôles.

Selon Prégent (1990), une autre analyse relative aux grands groupes doit prendre en considération les objectifs des cours afin de trouver la stratégie pédagogique qui convient le mieux à ce type d'enseignement. Nous présentons brièvement les définitions relatives aux objectifs d'un cours et aux méthodes considérées comme adéquates à l'enseignement aux groupes nombreux.

Les objectifs sont classés en deux catégories : ils peuvent être simples et concrets ou complexes et abstraits. La première catégorie d'objectifs est dite de niveau inférieur et se définit par l'acquisition d'informations, la compréhension et l'application. Quant à la seconde catégorie dite de niveau supérieur, elle se compose des capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Deux méthodes pédagogiques principales sont considérées comme adéquates pour les grands groupes, à savoir les exposés et l'apprentissage individuel. La méthode basée sur les exposés peut être présentée par des exposés formels ou informels. Dans le cas des exposés formels, le professeur s'adresse sans interruption aux étudiants, les obligeant à prendre des notes sans interagir. Pour les exposés informels, les étudiants sont autorisés à poser des questions et le professeur peut présenter des exemples ou des démonstrations. Dans le cas

de la seconde méthode pédagogique, le professeur divise le cours en unités (modules) et pour chaque module, il définit quatre phases : pré-test, objectifs à atteindre, activités d'apprentissage, post-test. L'étudiant réalise des activités individuellement mais avec une supervision et des consignes et il ne peut passer à un module que si les objectifs du module précédent sont atteints.

Selon l'analyse faite dans Prigent (1990), les deux méthodes basées sur des exposés permettent d'atteindre des objectifs de niveau cognitif inférieur mais ne favorisent ni un apprentissage autonome et continu ni un degré de contrôle suffisant de la part de l'étudiant. Ainsi, les étudiants ont moins la possibilité, d'une part, d'acquérir et de développer des habiletés de travail et, d'autre part, d'effectuer des apprentissages durables.

3.3.4 Conclusion

Afin de satisfaire un grand nombre d'étudiants, il est important de développer et de mettre en œuvre la stratégie qui est non seulement applicable à ce cas mais surtout qui permet d'atteindre les objectifs propres au cours et à la discipline enseignée.

Les méthodes présentées dans ce document illustrent les difficultés et les efforts que requiert l'enseignement aux groupes nombreux. Pour réussir, il ne suffit pas de maîtriser la matière à enseigner et les stratégies pédagogiques « classiques ». Les méthodes qui ont fait leur preuve ont toutes l'avantage de favoriser des approches qui permettent surtout aux étudiants de participer et d'avoir un apprentissage actif. Soulignons l'importance de la communication, aussi bien pour établir un lien avec les étudiants, ce qui leur permet de prendre la place qui leur revient au sein du groupe nombreux, que pour concevoir des stratégies de participation permettant le maximum de communication et de participation des étudiants. Finalement, on ne saurait trop insister sur l'importance de bien gérer chaque groupe et de veiller à la disponibilité des ressources matérielles. Dispenser un enseignement à des groupes nombreux sous forme d'exposés formels ou informels sans aucune innovation telle que l'intégration de l'enseignement actif sous les différentes formes présentées dans ce document risque de ne permettre pas aux étudiants d'atteindre les objectifs de base de leur formation à savoir la compréhension de la matière enseignée. Il est cependant important de mentionner que, selon Prigent (1990), le nombre d'heures permettant de préparer un cours magistral sans

implication des étudiants (méthode basée sur des exposés) est considéré comme moyen. En conséquence, il y a une charge plus élevée lorsqu'un professeur doit intégrer dans son enseignement toute la gestion requise pour réussir son cours. Finalement, nous soulignons l'importance de considérer pour chaque cours le type et la nature des objectifs à atteindre afin d'ajouter aux critères communs vus dans ce document d'autres éléments propres à la discipline enseignée et aux objectifs ciblés.

3.4 Les enjeux matériels

Les problématiques de l'adaptation des méthodes pédagogiques ainsi que celle des problèmes auxquels un formateur doit faire face en situation d'enseignement à un groupe nombreux par opposition à un petit groupe ont occupé l'esprit d'un certain nombre de chercheurs ces dernières années. Mais la question des enjeux matériels dans un tel contexte ne semble pas avoir piqué la curiosité de ces mêmes chercheurs.

En effet, les écrits sur ce sujet sont, pour ainsi dire, inexistant. Les bibliographies des ouvrages portant sur la problématique de l'enseignement aux groupes nombreux laissent peu de place à la question ou pas du tout. De plus, l'interrogation de près d'une dizaine de bases de données n'a relevé aucun texte pertinent. Finalement, la navigation sur les sites des principales universités québécoises ainsi que sur des sites d'universités ontariennes et étrangères n'a pas été plus fructueuse, bien que la majorité d'entre elles possèdent des centres d'aide à l'enseignement aux groupes nombreux.

Pourtant, cette question nous paraît quand même devoir être, minimalement, abordée. Augmenter le nombre d'étudiants dans une classe, c'est obligatoirement avoir à composer avec l'espace qu'occupent ces étudiants. C'est également devoir penser aux endroits où doivent être situées les différentes pièces d'équipement nécessaires à l'enseignement pour s'assurer d'une utilisation optimale de ces instruments, et ce, pour tous les étudiants présents dans la classe.

À la suite de ce constat, nous avons décidé de déterminer les enjeux matériels d'après le sondage effectué auprès de professeurs et de chargés de cours ayant eu à enseigner à des groupes nombreux à l'UQO ces dernières années pour tenter d'en dégager des axes

d'intervention. Les résultats complets de ce sondage sont présentés à la section 6 intitulée « Opinions des professeurs et chargés de cours ».

3.5 L'appui à l'enseignement et à l'apprentissage en grands groupes

Les professeurs, les chargés de cours et les étudiants doivent s'adapter adéquatement à cette réalité qu'est l'enseignement aux groupes nombreux. Dans cette optique, il est nécessaire de mettre en place des mécanismes afin de permettre aux professeurs et chargés de cours d'exploiter de façon efficace l'enseignement à ce type de groupes.

3.5.1 Ailleurs dans le monde

L'analyse documentaire sur le sujet permet d'identifier différentes formes de soutien pédagogique à l'enseignement aux groupes nombreux. Habituellement, ces activités de soutien pédagogique prennent la forme de séances de formation, d'ateliers de perfectionnement, de documentation spécialisée, de consultations avec des spécialistes et de soutien en ligne. Il est important de préciser ici que les universités qui offrent un soutien pédagogique à l'enseignement aux groupes nombreux et que nous avons repérées dans la documentation le font habituellement dans le contexte d'un service pédagogique institutionnalisé qui offre un éventail de services. Celui-ci est souvent désigné par le vocable « Centre d'enseignement et d'apprentissage » ou « Service de pédagogie universitaire ».

Le concept de service pédagogique institutionnalisé est très répandu à travers le monde. En Asie, nous avons identifié de tels centres d'enseignement et d'apprentissage dans des universités à Hong Kong, au Japon, en Corée et à Singapour. Au Moyen-Orient, nous avons identifié un Centre de développement pédagogique en Arabie Saoudite. Dans le monde occidental, en Océanie par exemple (Australie et Nouvelle-Zélande), nous avons retracé près d'une cinquantaine de centres ayant comme objectif principal, chacun dans leur propre université, de développer et d'appuyer la pédagogie universitaire. En Europe, plusieurs pays ont également adopté ce concept de services de pédagogie universitaire; c'est le cas, entre autres, de la France, de la Belgique, des Pays-Bas, de la Grande-Bretagne, de l'Allemagne et de la Suède.

3.5.2 Au Canada

Pour ce qui de l'Amérique du Nord (États-Unis et Canada), un nombre gigantesque de centres ou de services voués à la pédagogie universitaire ont été répertoriés. En effet, aux États-Unis seulement, on trouve au moins un centre ou service de pédagogie universitaire par État et dans certains États, comme celui de la Californie, le nombre de centres dépasse la trentaine. Au Canada, nous avons repéré au moins un centre ou service consacré à la pédagogie universitaire dans chaque province. Au Québec, on trouve de tels centres ou services dans les universités suivantes⁴ :

- École polytechnique de Montréal (Bureau d'appui pédagogique);
- Université Concordia (Centre for Teaching et Learning Services);
- Université Laval (Réseau de valorisation de l'enseignement);
- Université McGill (Centre for University Teaching and Learning);
- Université de Sherbrooke (Service de soutien à la formation);
- Université de Montréal (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur);
- Université du Québec à Montréal (Centre de formation et de recherche en enseignement);
- Université du Québec à Trois-Rivières (Service des ressources pédagogiques et des médias);
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Comité de pédagogie universitaire).

Que font ces centres ou services de pédagogie universitaire afin de préparer les professeurs et chargés de cours à dispenser des cours à des groupes nombreux d'étudiants? Il n'est pas facile de répondre à une telle question, car beaucoup de centres et services de pédagogie universitaire sont réservés aux membres du personnel détenteurs d'un code d'entrée et d'un mot de passe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons cependant été à même de constater que, de façon générale, les services ou centres de pédagogie universitaire offrent les services suivants :

⁴ Ce type de service n'existe pas à l'Université du Québec en Outaouais.

- formation et perfectionnement aux professeurs et chargés de cours sous la forme de cours, d'ateliers, de séminaires, de conférences et autres;
- documents pédagogiques (livres, articles, guides, diaporamas et autres);
- services de consultation en personne et/ou en ligne;
- informations et autres services via un site Web consacré exclusivement à cet effet (c'est le cas des neuf services ou centres que nous avons identifiés dans les universités au Québec).

À titre d'exemples, nous nous permettons de mentionner que, dans le cadre du sujet qui nous intéresse plus particulièrement ici, nous avons été à même d'identifier :

- un atelier de formation consacré à l'utilisation de PowerPoint dans le cadre de l'enseignement aux groupes nombreux (CTLS de l'Université Concordia);
- un atelier de perfectionnement portant sur l'interactivité dans l'enseignement aux groupes nombreux (CPU de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue);
- un diaporama portant sur l'exposé dans le cadre de l'enseignement aux groupes nombreux (BAP de l'École Polytechnique de Montréal);
- un séminaire portant sur l'enseignement aux groupes nombreux (CUTL de l'Université McGill);
- un guide intitulé « L'enseignement aux groupes nombreux » (RVE de l'Université Laval)⁵.

⁵ Nota : Les professeurs et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais disposeront bientôt d'un site Web qu'ils pourront consulter.

4. La taille des groupes : le contexte de l'UQO

Historiquement, l'Université du Québec en Outaouais a basé sa réputation sur sa pédagogie individualisée et sur un encadrement étroit des enseignements dispensés. Comme la publicité le fait valoir :

« Par sa dimension humaine, ses classes formées de petits groupes d'étudiants et l'encadrement de qualité qu'elle offre, l'UQO donne le goût d'apprendre, de se bâtir une carrière et de réussir sa vie. Pas trop grande, pas trop petite, plus humaine et plus sympathique! C'est ce qui attire les quelques 5540 étudiants qui s'y inscrivent [...]. L'enseignement est le cœur [sic] des activités de l'UQO. Celle-ci s'enorgueillit de sa réputation maintenant bien établie d'« université chaleureuse ». La grande disponibilité du personnel, des mesures d'encadrement adaptées et une ambiance agréable facilitent l'interaction et permettent aux professeurs d'assurer un suivi étroit auprès des étudiants tout au long de leur cheminement. »⁶

Fait à souligner, les étudiants ayant fréquenté des universités de plus grande taille sont les premiers à attirer l'attention de leurs pairs sur cet avantage comparatif de l'UQO.

Bien que par le passé il y ait eu des groupes d'assez grande taille à l'UQO (plus de 50 inscrits), depuis le milieu des années 90, la culture du petit groupe (40 inscrits et moins) a largement dominé. Ce sont essentiellement les difficultés financières de l'UQO qui ont forcé le changement. La première étape de ce changement est survenue lors de la modification, dans la convention collective des professeurs, du nombre moyen d'étudiants par groupe-cours au premier cycle qui est passé de 32 à 35. Par la suite, à l'hiver 2005, le Conseil d'administration adoptait 47 mesures visant à redresser la situation financière de l'UQO. La mesure 14 visait l'atteinte, au cours des trois prochaines années, de cette moyenne institutionnelle de 35 étudiants. Le nouveau doyen des études a reçu le mandat d'assurer l'atteinte de cet objectif et le Décanat a donc exercé des pressions considérables sur les directions modulaires lors de la planification de l'offre de cours de l'hiver 2006. À notre

⁶« À propos de l'UQO : l'Université du Québec en Outaouais, pour le plaisir d'apprendre », www.uqo.ca/reenseignements-generaux/bref-coup-oeil.asp (page consultée le 20 juin 2006)

connaissance, aucune mesure d'accompagnement pédagogique ou autre n'avait été prévue afin de contrôler les impacts négatifs que peut engendrer un changement culturel de cette importance. Cela dit, c'est dans ce contexte que notre Comité fut créé avec pour mandat de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour accompagner l'enseignement aux groupes d'étudiants relativement nombreux.

Un autre aspect de la culture des groupes de petite taille se reflète dans les perceptions des professeurs et des chargés de cours. En effet, pour en avoir discuté avec plusieurs d'entre eux, nous pouvons affirmer qu'un groupe de plus de 50 étudiants est considéré par la plupart comme un « très grand groupe »; pour un bon nombre, un groupe de plus de 35 étudiants constitue un « groupe nombreux ».

Quelle est la situation actuelle à l'UQO au premier cycle relativement à la taille des groupes? À l'automne 2005, 359 activités d'enseignement ont été dispensées au premier cycle au campus de Gatineau avec une moyenne de 33,2 étudiants par groupe-cours; 65 de ces activités (18 %) comptaient 50 étudiants et plus et seulement 3 comptaient 80 étudiants et plus. Cinq modules (sur 13) se partageaient 86 % des groupes de 50 étudiants et plus (56 groupes) : éducation = 18; administration = 14; relations industrielles = 10; sciences comptables = 8; sciences sociales = 6 (voir Tableau 1). Donc, à l'UQO, la problématique de l'enseignement à des groupes nombreux n'a été vécue que par moins de la moitié des modules en 2005-2006. Plus de la majorité des programmes de premier cycle ne semblent pas compter suffisamment d'étudiants admis pour permettre d'augmenter significativement la moyenne d'étudiants par groupe-cours.

Nous avons examiné le nombre de nouveaux admis à temps complet par programmes de baccalauréat offerts au campus de Gatineau. Cinq programmes seulement enregistrent plus de 50 nouveaux admis à l'automne 2005 : administration = 80; éducation préscolaire = 78; relations industrielles = 59; sciences comptables = 55; travail social = 66 (voir Tableau 2). Quatre programmes comptent moins de 30 nouveaux admis. Bien que des étudiants inscrits à temps partiel ou dans d'autres programmes puissent s'ajouter à certains cours, on peut croire que dans le cas de 8 des 13 programmes de baccalauréat examinés, il est très difficile d'envisager une augmentation significative de la taille des groupes (50 inscrits et plus). En

fait, à la session d'automne 2005, moins de 40 % des programmes de premier cycle à l'UQO auraient pu se prêter à l'enseignement aux groupes nombreux avec la structure actuelle des programmes.

Modules	Nombre d'activités	Nombre d'activités 50 et +	Nombre d'activités 80 et +	Moyenne groupe cours
Administration	47	14 (30 %)	1	43,6
Arts	33	2 (6 %)	0	24,8
Lettres	23	2 (9 %)	0	32,5
Éducation	53	18 (34 %)	1	39,8
Informatique	20	0	0	21,7
Génie	17	0	0	10,6
Relations industrielles	43	10 (23 %)	0	37,3
Sciences comptables	32	8 (25 %)	0	39,3
Sciences santé	18	1 (5 %)	0	33,3
Sciences sociales	18	6 (33 %)	0	42,4
Psychoéducation	14	2 (14 %)	0	39,8
Psychologie	20	0	0	28,0
Travail social	21	2	1	39,0
TOTAL	359	65 (18 %)	3	33,2

Tableau 1 – Activités d'enseignement au 1^{er} cycle, automne 2005 (Gatineau)

Programmes	Nombre de nouveaux étudiants ⁷
Administration	80
Arts	48
Éducation préscolaire	78
Génie	4
Informatique	17
Traduction	27
Psychologie	22
Psychoéducation	45
Relations industrielles	59
Sciences comptables	55
Sciences infirmières	40
Sciences sociales	30
Travail social	66

**Tableau 2 - Nouvelles admissions inscrites, 1^{er} cycle, automne 2005 (Gatineau)
(source : Gesta 11 février 2006)**

D'autre part, bien que la preuve ne soit pas faite que des groupes nombreux entraînent nécessairement un taux d'échec plus élevé, nous comprenons que si c'était le cas, cela pourrait être dramatique pour l'UQO, puisque le nombre de nouveaux admis par programme est déjà peu élevé. Il n'y a rien de comparable entre admettre 80 étudiants au B.A.A. à l'UQO et en admettre 250 ou 300 (et même plus) dans une université de grande taille. L'impact d'un nombre important d'échecs en première année, par exemple 25 %, entraînerait des conséquences financières plus dramatiques pour les universités de plus petite

⁷ Il s'agit ici du nombre maximal d'étudiants qu'il pouvait y avoir dans un même groupe. Il faut néanmoins tenir compte du fait que certains cours ne sont offerts qu'aux deux ou trois ans.

taille, notamment parce qu'elles doivent compter sur des groupes plus nombreux dans certains programmes afin de maintenir l'offre de programmes dans lesquels les admissions sont peu nombreuses.

Notons également que, depuis la signature des contrats de performance liant le ministère de l'Éducation et chacune des universités québécoises, des taux de rétention et de diplomation trop bas entraînent une perte de subventions.

Étant donné qu'il n'y a pratiquement pas de contingentement à l'admission au premier cycle à l'UQO, le niveau académique des étudiants admis peut varier grandement (par exemple d'une cote R de 16 au Collège à une cote R de 32). Trois programmes seulement semblent avoir une sorte de contingentement : les baccalauréats en enseignement exigent « une cote de rendement (cote R) adéquate »; les baccalauréats en psychoéducation et en travail social sont contingentés à 50 nouveaux admis à temps complet; le baccalauréat en psychologie est contingenté à 70 nouveaux admis (à l'automne 2005, il n'y a eu que 22 nouveaux admis dans ce programme).

D'autre part, à l'UQO, plusieurs programmes admettent une bonne proportion d'étudiants sur la base « adulte » : être âgé d'au moins 21 ans, posséder des connaissances appropriées et avoir une expérience pertinente. Généralement, dans les universités de grande taille, ces adultes sont d'abord acceptés dans des microprogrammes, qui leur servent de banc d'essai. À l'UQO, ils sont souvent admis en première année de programmes de baccalauréat au même titre que les étudiants provenant des collèges, augmentant encore l'hétérogénéité des groupes/cours. Par contre, dans certains programmes tels le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, la très grande majorité des nouveaux étudiants sont admis sur la base du diplôme d'études collégiales, diminuant ainsi l'hétérogénéité académique des étudiants nouvellement inscrits.

Dans les universités de grande taille qui comptent de très grands groupes (plus de 100 inscrits), les professeurs disposent généralement d'auxiliaires d'enseignement qui les assistent dans leurs tâches. À l'UQO, les budgets accordés aux départements sont insuffisants actuellement pour permettre le même type d'assistance aux professeurs. Ces budgets

couvrent à peine la surveillance et la correction d'examens. De plus, les tarifs déterminés par les départements ne sont pas du tout compétitifs. Par exemple, au département des sciences administratives, les auxiliaires d'enseignement reçoivent 8 \$ l'heure pour un cours de premier cycle et 12,50 \$ l'heure pour un cours de deuxième cycle.

Les universités de grande taille recrutent généralement leurs auxiliaires parmi les étudiants inscrits à temps complet aux deuxième et troisième cycle. Certains étudiants de troisième année du premier cycle sont également recrutés, mais ils sont moins recherchés que les étudiants de cycle supérieur étant donné qu'ils ne pourront assister les professeurs que pour une année à moins de poursuivre leurs études au 2^e cycle dans la même institution.

À l'UQO, le bassin d'auxiliaires d'enseignement compétents est extrêmement réduit, ce qui fait que les professeurs et les personnes chargées de cours doivent reprendre chaque année la formation des assistants de premier cycle. En effet, lorsqu'on examine le nombre d'étudiants inscrits à temps complet dans des programmes de deuxième et troisième cycles à l'UQO, cheminement avec mémoire (voir Tableau 3), on constate que le bassin de recrutement est nettement insuffisant pour des disciplines qui auraient pourtant le plus besoin de cette aide : administration; éducation; sciences comptables. Seules les disciplines des relations industrielles et du travail social semblent pouvoir compter sur un nombre intéressant d'auxiliaires d'enseignement. Cependant les professeurs de ces deux disciplines comptent également parmi ceux qui sont les plus impliqués en recherche et vraisemblablement ils puisent leurs assistants de recherche dans ce même bassin d'étudiants.

Donc, les professeurs qui enseignent dans les disciplines qui ne peuvent compter sur une assistance compétente et durable doivent se rabattre sur des étudiants de premier cycle et ainsi reprendre chaque année la formation de ces assistants, ce qui alourdit encore plus leur tâche d'enseignement.

Dans les universités de grande taille et tel que recommandé dans la documentation, il existe des centres de soutien pédagogique. Les professeurs ont ainsi accès à des expertises leur permettant d'améliorer leurs compétences d'enseignants. À notre connaissance, ce type de soutien permanent n'existe pas à l'UQO.

Programme	Nombre d'étudiants
Administration M.Sc. gestion de projet	1 et 8 (A)
Arts	-
Éducation Ph.D.	2
M.A. mémoire ⁸	1
Génie	-
Informatique M.Sc. mémoire	13
Traduction	-
Psychologie Ph.D.	-
Psychoéducation M. Ps. éd. mémoire	3
Relations industrielles Ph.D.	4
M.Sc. mémoire	11
Sciences comptables	-
Sciences infirmières	-
Sciences sociales M.A. mémoire	22 ⁹
Travail social M.A. mémoire	12

Tableau 3 - Nombre d'étudiants inscrits à temps complet dans des programmes de 2^e et 3^e cycles, automne 2005 (Gatineau)

Finalement, nous croyons qu'il ne faut pas sous-estimer le sentiment d'iniquité qui apparaîtra inévitablement si les professeurs qui enseignent à des groupes nombreux ne sont pas encouragés à le faire. Ce sentiment d'iniquité sera ressenti par les professeurs à qui échoient les groupes nombreux par rapport à leurs collègues du même département qui enseignent régulièrement à de petits groupes. Ce sentiment d'iniquité peut également être ressenti par les professeurs d'un département qui compte plusieurs groupes nombreux à l'égard de leurs collègues d'autres départements dont les enseignements sont systématiquement dispensés à des petits groupes dans des programmes comptant moins d'étudiants admis. Le Tableau 1 montre qu'il existe actuellement à l'UQO des disciplines qui comptent déjà un bon pourcentage d'enseignement à des groupes plus nombreux : administration; éducation;

⁸ Nous avons choisi les programmes avec profil mémoire car ils constituent généralement le bassin privilégié d'auxiliaires d'enseignement et d'assistants de recherche.

⁹ Il nous a été impossible de déterminer exactement le nombre d'étudiants inscrits à temps complet au cheminement de maîtrise avec mémoire.

relations industrielles; sciences comptables; sciences sociales. Des professeurs de ces départements commencent à exprimer ouvertement ce sentiment d'iniquité à l'égard de leurs collègues qui enseignent à de plus petits groupes. Compte tenu que, dans un avenir rapproché, il est réaliste de penser que ce seront les chargés de cours qui seront davantage mis à contribution dans l'enseignement aux groupes nombreux, il serait important de considérer le soutien particulier à apporter à ces enseignants.

Plusieurs universités ont des systèmes d'encouragement aux professeurs qui enseignent systématiquement à des groupes nombreux; par exemple, un système de points qui influence le nombre de cours à enseigner par année; ou encore, des départements peuvent recevoir des compensations, ou reconnaissances, s'ils ont atteint ou dépassé la moyenne groupe-cours visée.

5. Les enjeux matériels à l'UQO

Sur les 47 salles de classe de l'UQO (voir Tableau 4) utilisées lors de la session d'hiver 2005 pour les activités d'enseignement, 5 salles seulement étaient en mesure d'accueillir 60 étudiants et plus (10,6 %). Trois salles (6,4 %) pouvaient accueillir de très grands groupes (plus de 100 étudiants). La perception qu'ont les professeurs et les chargés de cours de ces installations est plutôt négative. À la question : « Selon vous, est-ce que les installations (locaux, équipements, etc.) de l'UQO se prêtent à l'enseignement aux groupes nombreux? », 57 % ont répondu « Non » et 7 % ont une perception plutôt mitigée en répondant « Oui et non » (voir Tableau 5).

La problématique n'est donc pas uniquement, pour l'université, d'être en mesure d'offrir des espaces assez vastes pour contenir un nombre x d'étudiants, encore faut-il que cet espace ainsi que les équipements nécessaires à un enseignement de qualité soient aménagés adéquatement.

Les problèmes mentionnés par les professeurs et les chargés de cours dans le sondage sont les suivants :

1. Locaux aménagés sur le sens de la longueur :
 - difficulté de maintenir l'attention des étudiants assis au fond de ces classes;
 - difficulté pour ces mêmes étudiants à lire ce qui est au tableau;
 - difficulté pour le professeur qui doit forcer sa voix.

Il est évident que l'idéal est d'offrir des locaux aménagés sur le sens de la largeur, locaux qui permettent de placer les sièges en demi-cercle avec une légère élévation entre chacune des rangées. Le professeur peut ainsi avoir une meilleure perception globale de sa classe. Aucun étudiant ne se sent exclu du cours, que ce soit par son impossibilité à lire le tableau ou à entendre le professeur. Si l'UQO veut privilégier dans l'avenir l'enseignement à des groupes nombreux, il serait bon de tenir compte de cela dans la construction de nouveaux pavillons et dans le réaménagement de certaines classes.

Pavillon Lucien-Brault		Pavillon Alexandre Taché	
Salle	Nombre de places	Salle	Nombre de place
A-0114	48	A-0106	65
A-0115	52	A-0108	40
A-2401	56	A-0110	40
A-2402	60	A-0111	40
A-2403	42	A-1107	34
A-2313	20	A-1109	34
A-2315	18	A-1110	40
A-2335	40	A-1111	25
A-2337	40	B-0202	47
B-1002	50	B-1210	51
B-1004	50	BM101	56
B-1006	50	BM102	40
B-1008	50	D-0443	131
B-1010	50	D-0445	114
B-1012	50	E-0202	10
B-1014	50	E-0204	52
B-1015	101	E-0208	22
B-1018	50	E-0209	48
B-1020	50	E-0217	24
B-1022	50	E-0218	32
B-1024	50	E-0230	22
B-1026	50	E-0231	48
B-1030	50	E-0236	54

Tableau 4 – Inventaire des salles de classe

Il faudrait réserver les locaux trop longs à de plus petits groupes ou pour des cours-ateliers qui demandent un autre genre d'organisation physique qu'un cours magistral. Des microphones pourraient être installés dans les grandes classes.

2. Locaux situés trop près de la piscine :

- insonorisation inadéquate;
- odeur de chlore;
- acoustique inadéquate;
- trop grande proximité des étudiants de la première rangée;
- tableau inadéquat.

Ces deux amphithéâtres qui peuvent accueillir un très grand nombre d'étudiants souffrent surtout d'une mauvaise insonorisation. Le mur amovible qui les sépare fournit une piètre insonorisation surtout lorsque le professeur utilise un micro pour amplifier sa voix. Il serait peut-être bien d'étudier divers scénarios pour mieux isoler et insonoriser ces locaux. La proximité de la piscine cause également des problèmes d'odeurs désagréables. Le système de ventilation devrait être amélioré afin que l'odeur de chlore ne se répande pas dans l'amphithéâtre. La suppression de quelques sièges dans la première rangée permettrait peut-être d'optimiser un peu la qualité de l'enseignement, quitte à perdre quelques places. Finalement, les bandes de métal qui entrecoupent le tableau à tous les trois pieds rendent son utilisation ardue.

Les autres questions soulevées par le questionnaire concernent les équipements offerts aux professeurs en soutien à l'enseignement. Les professeurs et les chargés de cours déplorent non pas la qualité de l'équipement, mais bien la situation géographique de ces équipements dans les locaux. Ainsi, à plusieurs endroits, les écrans sont situés devant les tableaux, ce qui ne permet pas une double utilisation de ces ressources; les deux modes entrent en conflit alors qu'ils pourraient être complémentaires. On recommande aussi placer les consoles au centre des classes plutôt que décentrées à droite ou à gauche pour permettre aux professeurs et aux chargés de cours de garder une meilleure vision de l'ensemble de la classe.

Ce sont donc là des paramètres auxquels il faudrait tenir compte dans le réaménagement ou dans la construction de salles de classe.

Le seul commentaire négatif concernant l'équipement en tant que tel porte sur les rétroprojecteurs trop bruyants. Nous conseillons d'être attentif à ce fait lors du remplacement du matériel.

Un seul local de l'université semble parfaitement convenir à l'enseignement aux groupes nombreux et est même jugé comme référence en ce sens. Il s'agit du local B-1015 du pavillon Lucien-Brault. Ce dernier est constitué de 5 rangées en demi-cercle avec une légère élévation entre chacune d'elles. Ce local, large et peu profond, permet un contact de tous les instants avec les étudiants et le professeur ou le chargé de cours n'a pas à élever la voix pour se faire comprendre. De plus, ce local est très éclairé. Par contre, l'écran est situé devant le tableau et la console est décentrée vers la droite. Mais la qualité de l'ensemble semble atténuer ces légers désagréments.

5.1 Applications

Devant faire face à un problème aigu de locaux dans ses deux pavillons, l'UQO a décidé de modifier l'auditorium du pavillon Lucien-Brault afin d'y offrir des cours, et ce, dès l'automne 2005. Il s'agissait surtout d'ajouter des tablettes aux sièges pour que les étudiants puissent écrire. Le Comité ayant constaté des problèmes au niveau des locaux existants a manifesté son inquiétude à la direction face à ce réaménagement. Une lettre (voir Annexe A) a donc été envoyée en mai 2005 au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche afin d'attirer son attention sur certains points que nous jugeons primordiaux pour la qualité de l'enseignement quant à la réorganisation physique de cet auditorium.

À la suite de cette lettre, les membres du Comité ont été invités, par les responsables du réaménagement de ladite salle, à donner leurs commentaires. Les responsables ont été informés des préoccupations qu'avait soulevées le Comité et des suggestions ont été faites afin que l'équipement soit placé à des endroits stratégiques pour faciliter le travail du professeur. Par exemple : microphone et souris sans fil, tableau noir fixe avec éclairage au-dessus du tableau, écran de quelque 3 mètres escamotable côté jardin, console côté cour (afin

de ne pas cacher le tableau) avec clavier adaptable à la position assise ou debout, contrôles pour l'éclairage et les écrans facilement accessibles, bureau pour le professeur, etc.

Nous constatons que les commentaires des membres du Comité ont été retenus et que le réaménagement a été effectué de façon optimale. Cela étant dit, il semble bien que ce local demeure inadéquat pour certains enseignements. Au trimestre d'automne 2005, les résultats à la question 23 du questionnaire d'évaluation de l'enseignement par les étudiants et étudiantes de trois modules au pavillon Lucien-Brault sont révélateurs (voir Tableau 5). Cette question cherche à savoir si l'environnement physique permet le bon déroulement du cours. Quatre des six cours donnés par ces modules dans ce local présentent un niveau d'appréciation inférieur à 3,2 sur 6 soit 53 %, ce qui est insatisfaisant compte tenu du seuil de 3,6 établi par la Commission des études de l'UQO.

L'étroitesse des tablettes ne permet pas aux étudiants de travailler à l'aide d'ouvrages de grande dimension. Ainsi, les étudiants en comptabilité doivent consulter de nombreux livres tout en prenant des notes et en calculant. Il est tout à fait impossible de faire cela dans ce local. Celui-ci ne devrait donc servir qu'à des cours magistraux exigeant peu de matériel.

Comme nous venons de le voir, les locaux et les équipements ne donnent pas une très grande satisfaction aux professeurs qui ont eu à donner des cours à des groupes nombreux. Si l'Université veut accueillir de plus en plus de groupes nombreux d'étudiants, elle devra s'engager également à fournir des lieux et des équipements adéquats à de tels enseignements afin de favoriser un apprentissage optimal en fonction de la nature des cours offerts.

Module des relations industrielles : moyenne globale 4,97/6,0			
Cote, groupe et intitulé	N ^{bre} d'inscriptions	Appréciation globale du cours	Évaluation du local ou « Question 23)
GPE 1203 – 01 Gestion des compétences I	61	5,30	3,17
GPE 1203 – 02 Gestion des compétences I	59	3,53	2,77
GPE 1243 – 01 Le profess. en ress. humaines dans l'organisation	57	4,48	2,59
Module des sciences comptables : moyenne globale 4,96/6,0			
Cote, groupe et intitulé	N ^{bre} d'inscriptions	Appréciation globale	Évaluation
CTB 1103 – 01 Introduction à la fiscalité	71	4,11	1,67
Module des sciences de l'administration : moyenne globale 4,92/6,0			
Cote, groupe et intitulé	N ^{bre} d'inscriptions	Appréciation globale	Évaluation
ECN 1473 – 02 Analyse macroéconomique	67	4,97	3,68
ECN 1453 – 01 Mondialisation : implications et prospective	87	4,11	3,67

Tableau 5 – Question 23. L'environnement physique (locaux, équipement, etc.) permet le bon déroulement du cours.

6. Les opinions de professeurs et chargés de cours face aux groupes nombreux

Dans le but d'éclairer ses conclusions et recommandations, le Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux a réalisé un sondage par questionnaire auprès d'un échantillon de convenance rejoint par ses membres. Ce questionnaire comprenait neuf questions visant à mesurer l'impact perçu des grands groupes sur les aspects suivants : les méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages (questions 1 à 3); leurs avantages et inconvénients (questions 4 et 5); l'aide reçue pour enseigner à ces derniers (question 6); les opinions concernant les locaux, utilisés et requis, pour cet enseignement (questions 7 et 8), la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (question 9). Dans le questionnaire, dont copie est rapportée en Annexe 2, un groupe nombreux est défini comme celui qui regroupe 50 étudiants ou plus.

Après avoir apporté des précisions sur l'échantillon rejoint et l'analyse des résultats, nous analyserons ces derniers. Le résumé qui suit dégage des conclusions sur les modalités d'implantation d'un enseignement destiné à des groupes nombreux.

6.1 Méthodologie

À 6 des 9 questions, les personnes interrogées devaient répondre oui ou non, puis apporter des précisions à la question ouverte qui leur était posée. Les deux autres questions ne nécessitaient qu'une réponse libre de la part des personnes sollicitées, aucune question à choix de réponse n'étant posée.

Administré au cours des mois de mai et juin 2005, le questionnaire a été rempli par 35 personnes, dont 5 enseignent ailleurs qu'à l'UQO. Ces personnes proviennent de 9 départements différents.

6.2 Tendances dégagées

L'étude des résultats porte sur cinq objets. Mentionnés dans l'introduction, ceux-ci correspondent aux cinq questions suivantes. Quel est l'impact perçu des grands groupes sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages? Quelles opinions a-t-on à propos de leurs avantages et de leurs inconvénients? A-t-on obtenu de l'aide additionnelle

pour l'enseignement aux groupes nombreux? Que pense-t-on des locaux, utilisés et requis, pour cet enseignement? Y a-t-il un effet de la taille du groupe sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage? La distribution des réponses aux questions à choix délimités sont rapportées au Tableau 6.

6.3 Impact perçu

Alors que 50 % des professeurs consultés affirment avoir utilisé la même méthode d'enseignement que si ce cours avait été donné à un groupe de taille dite normale, 47 % expriment l'opinion contraire et 3 % ont répondu à la fois oui et non. Les principales modifications mentionnées sont les suivantes : l'utilisation accrue de la technologie (PowerPoint, par exemple); le recours à l'enseignement par les pairs; la formulation d'exemples plus nombreux; l'utilisation plus grande de discussions en groupe et d'études de cas. En revanche, moins d'encadrement est offert. Les modifications rapportées sont principalement attribuables à la nécessité de structurer davantage la matière et au besoin de rejoindre davantage les étudiants.

À la deuxième question, qui leur demandait si elles avaient utilisé la même méthode d'évaluation des apprentissages que pour un groupe de taille normale, 43 % des personnes consultées ont répondu oui, 53 % non et 3 % à la fois oui et non. Certaines modifications apportées ont trait à la **nature des modalités** utilisées : conversion du travail de session en plusieurs petits travaux ou en deux examens; remplacement du travail de session et de la présentation orale par des devoirs; remplacement de trois examens par deux examens et deux travaux pratiques. D'autres modifications ont pour objet **l'importance relative des modalités** utilisées : par exemple, l'accroissement de l'importance accordée au travail de groupe. D'autres modifications enfin portent sur **le nombre de modalités** : moins de travaux dirigés de longue haleine et plus d'épreuves courtes. Certains des changements apportés ont pour but de faciliter la compréhension de la matière. D'autres visent à simplifier la correction et à éviter que le temps consacré à cette dernière ne prenne des proportions trop grandes : examens à choix multiples avec moins de questions à développement, examens plus courts, etc.

1. Avez-vous utilisé la même méthode d'enseignement que si ce cours avait été enseigné à un groupe de taille normale?

	UQO	Tous	Total
OUI	50 %	51 %	18
NON	47	46	16
OUI et NON	3	3	1
Total			35

2. Avez-vous utilisé la même évaluation des apprentissages que pour un groupe de taille normale (exemples : nombre d'examens, nombres de travaux, etc.)?

	UQO	Tous	Total
OUI	43 %	47 %	16
NON	53	51	18
OUI et NON	3	3	1
Total			35

3. Avez-vous modifié vos instruments d'évaluation (exemple : examen à choix multiples plutôt que des questions à développement)?

	UQO	Tous	Total
OUI	40 %	43 %	15
NON	60	57	20
Total			35

4. Avez-vous obtenu de l'aide additionnelle pour l'enseignement à de grands groupes?

	UQO	Tous	Total
OUI	63 %	69 %	24
NON	37	31	11
Total			35

5. Selon vous, est-ce que les installations (locaux, équipement, etc.) de l'UQO se prêtent à l'enseignement aux groupes nombreux?

	UQO	Total
OUI	37 %	11
NON	57	17
OUI et NON	7	2
Total		35

6. Selon vous, est-ce que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est tributaire de la taille du groupe?

	UQO	Tous	Total
OUI	76 %	74 %	25
NON	21	24	8
OUI et NON	3	3	1
Total			35

Tableau 6 - Distribution des réponses aux questions avec choix délimités

Enfin, à la question leur demandant si l'enseignement à des grands groupes les avait amenées à modifier leurs instruments d'évaluation, 40 % des personnes interrogées ont répondu oui et 60 % non. La principale modification rapportée est le recours accru aux questions à choix délimités de réponse (vrai ou faux; choix multiples), aux questions exigeant de brèves réponses, et à l'utilisation moins grande de questions à développement.

L'enseignement à des groupes nombreux, tels que définis dans le questionnaire, n'a des effets sur la pédagogie et les méthodes d'évaluation, selon les opinions exprimées, que chez environ la moitié des personnes consultées. Est-ce que celles qui n'ont pas apporté de changement ont agi ainsi parce qu'elles ne l'ont pas cru nécessaire ou parce qu'elles avaient déjà des pratiques adaptées à des groupes nombreux? Pour avoir une image plus précise et complète, il aurait fallu rechercher de l'information sur les méthodes d'enseignement que les personnes utilisent avec des groupes plus petits. Des données sur l'efficacité des comportements adoptés (modification ou stabilité) auraient aussi ajouté une information intéressante.

6.4 Opinions sur les avantages et les inconvénients

Le Tableau 7 rapporte les opinions exprimées par les personnes consultées sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement à des groupes nombreux et le Tableau 8 de l'enseignement à des groupes de « taille normale ». Les avantages associés à l'enseignement à des groupes nombreux ont trait à l'organisation du contenu (possibilité d'inviter des conférenciers, enseignement magistral), à la coordination entre les cours (enseignement plus uniforme, gestion simplifiée en n'ayant pas deux groupes), à la participation des étudiants (plus de participation, plus de diversité dans les questions) et aux avantages d'ordre administratif (possibilité d'offrir d'autres cours à un plus petit nombre, avantage financier pour l'université, par classe).

Toutefois, tous ne perçoivent que la participation augmente avec le nombre d'étudiants. La Au contraire, d'aucuns mentionnent qu'il y a moins d'échanges, qu'il est difficile de « faire lever les discussions et les débats » et qu'on hésite davantage à poser des questions. Plus de discipline est exigée et celle-ci est perçue comme plus difficile à appliquer. Dans le même

sens, on mentionne l'absentéisme accru et la difficulté plus grande de le contrôler. L'encadrement est plus difficile à assurer et en diminution. Sur le plan des résultats, une personne affirme qu'il y a plus d'abandons et d'échecs.

<i>Quels sont les principaux avantages et inconvénients à enseigner à de grands groupes?</i>	
AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Pas à gérer 2 groupes Permet d'offrir d'autres cours à petit nombre Permet d'inviter des conférenciers importants Permet un enseignement plus uniforme Plus de participation Plus de diversités dans les questions Favorise enseignement magistral Avantage université au point de vue coût par classe	Encadrement difficile voire impossible Difficile de faire lever des débats, des discussions Intimide les étudiants à poser des questions Plus de questions individuelles après le cours Plus de discipline Plus exigeant pour le professeur, plus de correction Moins personnalisé, moins d'échanges Augmentation du taux d'échec, d'abandon, retards Débit plus lent à cause des questions durant le cours Les locaux Plus difficile de contrôler la discipline Moins d'encadrement pour étudiant Même salaire pour plus de travail Plus difficile de réaliser des activités Plus dur à contrôler absentéisme

Tableau 7 - Avantages et inconvénients perçus

<i>Quels sont les principaux avantages et inconvénients à enseigner à des groupes de taille normale?</i>	
AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Meilleur encadrement et suivi Plus facile de débattre, discuter, échanger Climat plus chaleureux Moins de discipline à faire Permet l'acquisition de savoir-faire, savoir-être Augmente la capacité de communiquer Moins d'absentéisme Meilleur sentiment d'appartenance Meilleur équilibre entre enseignement et questions Possible de faire des examens à développement Meilleure motivation du professeur Meilleur échange en classe Plus de temps pour préparer le cours	Proximité des étudiants Hétérogénéité apparaît plus Diversité insuffisante Doit s'adapter au niveau des étudiants Difficulté de faire participer si classe passive Dédoublément de la matière si 2 groupes

Tableau 8 – Principaux avantages et inconvénients

En plus des conséquences d'ordre pédagogique, il y a aussi des effets sur les professeurs. Ceux qui ont été rapportés sont le fait d'avoir davantage à répondre aux questions individuelles après le cours, l'accroissement du temps consacré à la correction et la somme globale de travail.

Quant aux avantages attribués aux groupes de « taille normale », ils ont trait au climat de la classe, à la qualité des échanges et à l'encadrement. Sur le plan pédagogique, c'est le meilleur équilibre entre l'enseignement et les questions et les objectifs d'apprentissage pouvant être poursuivis (savoir-faire, savoir-être) qui sont évoqués. Enfin, concernant le professeur lui-même, deux retombées sont mentionnées : une meilleure motivation et plus de temps pour préparer le cours.

Enfin, plusieurs des inconvénients auxquels les répondants ont fait référence sont liés à la participation. Un autre a trait à la nécessité accrue de s'adapter au niveau du groupe. Un dernier a une portée administrative, soit les risques de dédoublement de la matière s'il y a deux groupes.

Ces questions ont permis de recueillir des opinions et des perceptions; elles ne fournissent donc pas d'indice objectif sur les avantages et les inconvénients des grands groupes et de ceux qui sont de « taille normale ». Cependant, les réponses obtenues contribuent à l'identification d'une problématique qui peut se résumer par les questions suivantes :

- Comment remédier aux problèmes accrus de discipline, de contrôle de l'assiduité que risquent de créer les grands groupes?
- Comment assurer un encadrement adéquat en dépit des problèmes que pose l'accroissement du nombre d'étudiants?

6.5 Soutien

À la question leur demandant s'ils avaient obtenu de l'aide supplémentaire pour l'enseignement à des groupes nombreux, 63 % des personnes consultées ont répondu oui et 37 % non. La majeure partie d'entre elles ont donc reçu un soutien.

Ce soutien a pris les formes suivantes : auxiliaire d'enseignement pour corrections, pour consultation auprès des étudiants et pour animation de groupes de travail; rémunération pour préparer des examens de reprise. Cependant, certaines personnes estiment que le nombre d'heures accordées pour les auxiliaires est trop faible, que la rémunération de ces derniers est insuffisante et qu'il est souvent difficile de trouver des personnes qualifiées pour faire le travail demandé.

La question posée aux personnes consultées ouvre sur divers enjeux : la nature du soutien à offrir, son importance et les moyens à prendre pour qu'il soit effectif et efficace. Quant à sa pertinence, il ne semble pas faire de doute même si aucune question n'a été posée sur ce thème spécifique.

6.6 Locaux

À la question qui leur demandait dans quel local ils avaient à des groupes nombreux, les répondants en ont mentionné plusieurs : Taché D-0443 et D-0445, Brault A-2401 et A-2402, B-1012 et B-1015. La compatibilité de chaque local avec l'enseignement aux groupes nombreux a été critiquée par les enseignants qui les avaient utilisés. Alors que le local B-1015 est jugé comme une référence pour l'enseignement à des grands groupes, plusieurs autres sont fortement critiqués et perçus comme inappropriés. Par exemple, on mentionne qu'il est difficile de conserver l'attention des étudiants assis au fond de la classe dans les locaux A-2401 et A-2402 de Brault, qu'ils ont de la difficulté à lire ce qui est inscrit au tableau et que le professeur doit forcer sa voix. À propos des locaux D-0443 et D-0445 du pavillon Taché, on relève l'insonorisation inadéquate, l'odeur de chlore, le son qui porte mal et la trop grande proximité des étudiants de la première rangée.

La seconde question concernant les installations (locaux, équipements, etc.) portait sur leur compatibilité avec l'enseignement aux groupes nombreux. Près de 60 % des personnes consultées (57 %) ont estimé que les installations de l'UQO ne se prêtent pas à l'enseignement aux groupes nombreux, et 1 % ont répondu à la fois oui et non. Diverses suggestions ont été faites pour améliorer la situation : certaines ont trait aux locaux (aménager plus de locaux en demi-cercle, disposer d'un plus grand nombre de grands locaux), d'autres aux équipements (disposer les écrans ailleurs que devant le tableau, avoir un rétroprojecteur moins bruyant, placer la console du local D-0445 au centre plutôt qu'à droite du local, avoir plus de postes de travail en informatique).

Selon plusieurs personnes consultées qui ont enseigné à des groupes nombreux, les installations de l'UQO posent un problème pour ce type d'enseignement. Des suggestions ont été faites par rapport aux locaux et aux équipements. Celles-ci mériteraient certainement attention et approfondissement.

6.7 Apprentissage et grands groupes

À la question qui leur demandait si la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est tributaire de la taille du groupe, 76 % des personnes consultées ont répondu oui et 3 %, oui et non. Plusieurs suggestions ont été faites pour aider à remédier à la situation : certaines ont

trait à l'aménagement des locaux (grandeur, qualité de l'air et de la température, écrans pour PowerPoint et rétroprojecteur, installation d'un micro dans les amphithéâtres...), d'autres ont trait à l'aide fournie aux enseignants (correcteurs, auxiliaires, temps accordé pour la correction), d'autres à la pédagogie (séparer le groupe en deux en ayant un auxiliaire d'enseignement pour animer un des groupes; bien identifier les cours qui se prêtent aux grands groupes), d'autres enfin à la tâche professorale (dégager les professeurs qui enseignent à des groupes nombreux de certaines tâches, accorder une meilleure rémunération). Selon les professeurs consultés, il faudrait prendre des mesures concrètes pour remédier aux effets que les grands groupes peuvent avoir sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Grosso modo, les résultats du sondage relatifs à la perception des avantages et des inconvénients de l'enseignement aux groupes nombreux et aux petits groupes sont inversement proportionnels.

6.8 Conclusion sur le sondage

Même si ce sondage a été effectué auprès d'un nombre restreint de personnes, soit 36, ayant enseigné à des groupes nombreux, il permet de dégager certaines tendances qui sont probablement généralisables et des questions auxquelles il faudra répondre. Les principales sont les suivantes.

L'enseignement à des groupes nombreux (défini ici comme groupe comprenant 50 étudiants ou plus) entraîne pour plusieurs des ajustements d'ordre pédagogique. Ceux-ci suscitent diverses questions. Lesquels sont les plus appropriés? Est-ce que les enseignants concernés auront besoin d'aide pour apporter ces derniers?

L'enseignement à des groupes nombreux est perçu comme ayant à la fois des avantages et des inconvénients. Il existe des moyens pour limiter les inconvénients et tirer profit des avantages potentiels. Il faudra faire des choix.

Les groupes nombreux sont susceptibles d'affecter la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Quels sont les meilleurs moyens pour y remédier, au moins en partie? Pour réduire les inconvénients des groupes nombreux, faire en sorte qu'ils nuisent le moins possible à l'apprentissage et tirer profit de leurs avantages potentiels, la mise en place de

divers moyens doit être considérée. Ceux-ci ont trait à l'aide fournie aux professeurs, aux locaux, aux équipements, à la pédagogie et à la tâche professorale.

7. Des recommandations

En résumé, le Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux avait pour mandat de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour accompagner l'enseignement aux groupes d'étudiants relativement nombreux en vue, notamment, d'optimiser les conditions d'apprentissage au sein de ces derniers. Avant de présenter les recommandations formulées par le Comité en lien avec ce mandat, il convient de rappeler les principales conclusions de ce rapport et, ainsi, de faire ressortir les lignes de force sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour les formuler.

Premièrement, le relevé des écrits effectué par le Comité indique qu'il n'y pas de définition unique d'un groupe nombreux et que plusieurs critères peuvent être utilisés pour préciser ce que sont ces derniers, le nombre d'étudiants n'étant pas le seul. Pour les fins de notre rapport, nous avons retenu la conception suivante : à l'UQO, un groupe nombreux compte au moins 50 étudiants, chiffre choisi pour indiquer un dépassement sensible de la moyenne de 35 étudiants par groupe-cours que vise l'institution et les attentes implicites qu'elle crée dans sa publicité en tant qu'université se démarquant par l'attention portée aux étudiants en raison de sa taille humaine. Un groupe nombreux n'est cependant pas nécessairement de **taille problématique**. Il le devient lorsque le nombre d'étudiants et d'étudiantes fait obstacle à l'utilisation de méthodes pédagogiques permettant l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Deuxièmement, les lectures consultées indiquent que « l'efficacité pédagogique » ne dépend pas que de la taille des groupes; elle est essentiellement tributaire de l'harmonisation entre les objectifs d'apprentissage visés, les méthodes pédagogiques utilisées, le style d'enseignement du professeur et les ressources, notamment celles d'ordre physique, qui sont mises à sa disposition.

En corollaire, rappelons, troisièmement, que, à l'UQO, il existe plusieurs obstacles à la mise sur pied de groupes nombreux :

1. En raison du faible effectif étudiant dans divers programmes, la possibilité de recourir à des groupes nombreux est concentrée dans certains programmes et départements (abstraction faite de la possibilité d'offrir des cours transdisciplinaires à des groupes nombreux), ce qui pose divers problèmes : distribution des ressources, équité de la tâche, etc.;
2. À l'UQO, il y a actuellement peu de locaux bien adaptés à l'enseignement à des groupes nombreux et aptes à faciliter l'apprentissage dans ces derniers;
3. Dans plusieurs disciplines, il y a un manque d'étudiants des cycles supérieurs d'étude aptes à faciliter le soutien à l'enseignement dans des grands groupes;
4. Actuellement, il n'y a pas de budgets spécifiquement prévus ou suffisants pour faciliter le soutien à l'enseignement à des grands groupes.

Quatrièmement, l'enseignement à des grands groupes peut susciter des modifications à la fois aux méthodes d'enseignement et aux modes d'évaluation qui ne sont pas nécessairement conformes aux objectifs d'apprentissage souhaités; en conséquence, une aide pédagogique et un soutien technique peuvent être nécessaires pour éviter les dysfonctions.

Cinquièmement, l'accroissement de la taille des groupes et le recours à des groupes nombreux doit s'insérer dans une perspective d'ensemble où les critères d'ordre pédagogique ont une importance fondamentale. Les critères d'ordre financier ne devraient donc pas prédominer, d'autres types de solutions devant être envisagées pour régler les problèmes de cette nature : efforts particuliers de recrutement, recherche de nouvelles sources d'entrées d'argent, etc.

Enfin, dans le même ordre d'idées, il convient de mentionner que la mise sur pied de groupes nombreux suscite divers défis et demande aux parties concernées, soit l'université, les enseignants et enseignantes et les étudiants et étudiantes, d'apporter des modifications aux rôles qu'elles exercent. Le texte rapporté à l'Annexe C apporte des précisions sur ce sujet.

Avant de présenter les recommandations, il convient de faire la mise en garde suivante. Pour tout cours donné pour la première fois à un groupe nombreux, le nombre d'étudiants

acquiert une valeur de précédent; en conséquence, il est important d'être vigilant avant d'accepter la fusion de groupes-cours.

À la lumière de ce qui précède, et considérant le mandat qui lui a été confié, le Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux présente les recommandations suivantes :

1. Nous recommandons aux membres du Comité des affaires départementales de se pencher, avec chacune de leurs assemblées, sur la description de chaque cours et de déterminer un nombre maximal d'étudiants qui sera fonction de la nature, des objectifs pédagogiques des cours (apprentissage pratique ou théorique, formation professionnelle, développement des habiletés particulières, etc.) et des ressources requises (technologiques, matérielles, didactiques, etc.).
2. Nous recommandons aux membres du Comité des affaires départementales de s'assurer que les enseignants soient avisés suffisamment à l'avance, dans la mesure du possible, lorsqu'ils doivent enseigner à des groupes nombreux, afin de pouvoir planifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation.
3. Nous recommandons que, lors de l'attribution des locaux, on tienne compte, autant que possible, des besoins de locaux supplémentaires afin de supporter la pédagogie : travaux d'équipe, ateliers pratiques, examens, etc.
4. Nous recommandons à l'UQO d'être vigilante dans la construction de nouvelles salles de cours afin de s'assurer que les salles destinées à des groupes nombreux permettent un enseignement adéquat et cela, tant au niveau de la conception de l'espace que de l'intégration des équipements dans ces salles. De plus, nous recommandons de ne pas dépasser les normes de sécurité relatives au nombre maximal de personnes admises par salle de classe (directives établies par le service d'incendie) de même que les normes à l'égard de la ventilation (m^3 d'air par minute/personne).

5. Nous recommandons aux directions de module de se consulter afin que les cours donnés à des groupes nombreux ne soient pas prévus à la même plage horaire et ainsi pouvoir bénéficier des locaux adéquats.
6. Compte tenu des contraintes liées à l'utilisation de l'auditorium A-0200 au pavillon Lucien-Brault, nous recommandons que les directions de module identifient les cours qui pourraient se donner dans ce local sans porter préjudice aux étudiants.
7. Nous recommandons à l'UQO d'accorder les ressources financières nécessaires pour l'embauche d'auxiliaires d'enseignement, facteur jugé essentiel à la réussite de l'enseignement aux groupes nombreux.
8. Nous recommandons qu'un Centre de soutien pédagogique soit mis sur pied afin d'offrir de l'aide à tous les enseignants qui le souhaitent et particulièrement à ceux qui enseignent à des groupes nombreux.
9. Nous recommandons que l'UQO mette en place un système d'encouragement pour les enseignants à des groupes nombreux.
10. Nous recommandons que l'UQO étudie la possibilité de compenser les départements qui dépassent la moyenne-cible.

Bibliographie

- Atkinson, M. (2003). «Teaching Large Classes»,
<http://www.brandonu.ca/statusofwomen/TeachingLargeClassesnotes.doc>
- Bruneau, Monique et Louise Langevin (1996). « L'enseignement aux groupes nombreux », *Actes du 16e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*,
<http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/groupes.pdf>.
- Champagne, M. (1996) «L'enseignement aux groupes nombreux» 2^e édition, Québec, Université Laval, Réseau de valorisation de l'enseignement, http://www.rve.ulaval.ca/pages_3/groupes.pdf
- Champagne, Marc (1995). « L'enseignement aux groupes nombreux », Réseau de valorisation de l'enseignement, Université Laval. ISBN 2-921496-14-3.
- Cantillon, Peter (2003). « ABC of teaching and learning in medicine: Teaching large groups », <http://bmj.bmjournals.com/cgi/content/full/326/7386/437>.
- Darlaston-Jones, Dawn et Cohen, Lynn (2003). « Using a student centred learning approach in a large class context », http://www.ecu.edu.au/conferences/tlf/2003/pub/pdf/04_Darlaston-Jones_DawnCohen_Lynne.pdf.
- Donnay, Jean et Marc Romainville (dir.) (1993). «Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?» Bruxelles : De Boeck.
- Felder, Richard M. (1997). « Beating the numbers game: effective teaching in large classes » *American Society for Engineering Education Annual Conference*, <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Largeclasses.html>.
- Gilbert, S. (1995). « Quality Education : Does Class Size Matter? », *Canadian Society for the Study of Higher Education*. No 14, p. 1-5.
- Glass, Gene V. et Mary Lee Smith (1979). « Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class-Size and Achievement », *Evaluation and Policy Analysis 1*, p. 2-16.
- Hedges, Larry, V. et William Stock. (1983) « The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses ». *American Educational Research Journal*. Vol. 20, No. 1 , p. 63-85.
- Husbands, C.T. (1997). « Variations in Student Evaluations of Teachers' Lecturing in Different Courses on Which They Lecture: A Study at the London School of Economics and Political Science ». *Higher Education*, 33(1), p. 51-70.
- Kickbusch, K. (1996). «Class Sizes», <http://www.weac.org/sage/research/CLASSIZE.HTM>

- Kwan K.P. (1999). « How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers? » *Assessment & Evaluation in Higher Education*, p. 181-195
- Kwantlen University College Board of Governors (2004). « Summary of Research Findings on Impact of Class Size on Student Learning and Satisfaction », extrait de [http://plaza.kwantlen.ca/sites/instanalplan.nsf/7d18d2cab034a96c882568db006ec154/3e280143030de8c288256ecf007387ec/\\$FILE/Class%20Size%20Research%20for%20web.doc](http://plaza.kwantlen.ca/sites/instanalplan.nsf/7d18d2cab034a96c882568db006ec154/3e280143030de8c288256ecf007387ec/$FILE/Class%20Size%20Research%20for%20web.doc) (page consultée le 16 septembre 2004).
- Larry, V. Hedges et William Stock (1983). « The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses ». *American Educational research Journal*. Vol. 20, No. 1, p. 63-85.
- McKeachie, W.J. (1980). « Class Size, Large Classes and Multiple Sections », *Academe* (2), p. 24-28.
- McKeachie, W.J., Asghar Iran-Nejad et David C. Berliner (1990). « The Multi-source nature of learning : An Introduction », *Review of Educational Research* 60(4), p. 509-516.
- McKenna, V. S. (1999) . « Teaching On A Grand Scale Large Classes CAN Be Effective Learning Environments ». www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/pubs/teachingExchange/jan99/TE_fs_largeclasses.shtml.
- Mills-Jones, Annettes (1999). « Active Learning in IS Education: Choosing Effective Strategies for Teaching Large Classes in Higher Education », *Proceedings of 10th Australian conference on Information Systems*.
- Pascarella, E.T. et P.T. Terenzini (1991). «How College Affects Students» San Francisco : Jossey-Bass.
- Piccinin, S.J. (2002). « Teaching Large Classes » (2002). Notes de cours inédites de la Faculty Development Summer Institute (Île-du-Prince-Edouard).
- Prégent, Richard (1990). « La préparation d'un cours ». Éditions de l'école polytechnique de Montréal.
- Spahn, Karen (1999). « Class Size and Faculty Effectiveness and Quality », *Paper Presented at the 39th Annual Institutional Research Forum in Seattle, WA*.
- Tiberius, R.G. (1990). « Small Group Teaching : A Trouble-shooting Guide ». Toronto : University of Toronto/OISE Press.
- Toth, Linda S. et Linda G. Montagna (2002). « Class Size and Achievement in Higher Education: A Summary of Current Research », *College Student Journal* 36(2), p. 253-61.
- Williams David, D., Paul F. Cook, Bill Quinn et Randall P. Jensen (1985). « University Class Size : Is Smaller Better? », *Research in Higher Education* 23(3). p. 307-317.

ANNEXE A

Lettre envoyée à monsieur Denis Dubé, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche

Le 08 mai 2005

Denis Dubé, vice-recteur enseignement et recherche
Université du Québec en Outaouais

Monsieur,

À la suite d'un sondage mené auprès des professeurs et des chargés de cours qui ont enseigné ces dernières années à des groupes nombreux (50 étudiants et plus), nous constatons que 75 % d'entre eux (sur un total de 20 répondants) ont indiqué que les installations (locaux, équipements) de l'UQO se prêtent mal à l'enseignement aux groupes nombreux.

En ce sens, la transformation de l'auditorium du Pavillon Lucien-Brault, prévue pour cet été, pourrait répondre à certains problèmes, notamment, celui de l'exiguïté des salles de classe. Par ailleurs, nous voulons attirer votre attention sur certains points que nous jugeons primordiaux pour la qualité de l'enseignement quant à l'organisation physique de ladite salle.

Notre première préoccupation concerne le son. Étant donné la grandeur de la salle, il nous semble opportun de prévoir pour le professeur un microphone qui lui permette de parler, au besoin, durant trois heures sans devoir se forcer la voix et en s'assurant que tous les étudiants comprennent bien.

Une deuxième préoccupation concerne l'éclairage. Nous tenons à nous assurer que le professeur puisse contrôler adéquatement l'éclairage, soit un éclairage pleine force lors de prestations magistrales; soit un éclairage tamisé lors de présentations *PowerPoint* ou autres.

Un point qui revient fréquemment dans les réponses à notre sondage, c'est celui de la place de l'équipement dans les salles. En ce sens, nous croyons, toujours dans le but d'optimiser la qualité de l'enseignement, qu'il faut accorder une importance particulière aux points suivants :

- Le tableau : il devrait être suffisamment grand et de préférence fixe. La surface inscriptible devrait être grande et continue.
- L'écran pour les projections : il ne doit pas entrer en conflit avec le tableau comme c'est le cas pour certaines salles de classe et il doit être placé de façon à permettre la meilleure visibilité possible.
- La console : pour faciliter la tâche de l'enseignant et pour que ce dernier ne risque pas de perdre le contact avec une partie de sa classe, il nous semble important qu'elle soit située au centre de la classe.

De plus, nous comprenons que l'ajout de tablettes amovibles aux bancs est un moindre mal, à condition que ces tablettes soient suffisamment larges pour permettre aux étudiants d'y déposer confortablement un cahier de notes (8 1/2 X 11) .

Enfin, nous aimerions nous assurer que le professeur puisse donner son cours sur la scène de cet auditorium et non pas devant elle, ce qui lui permettrait, croyons-nous, d'être davantage visible.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Diane Bigras

Sylvain Lemay

Au nom du Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux

Annexe B

Questionnaire envoyé aux personnes qui enseignent ou ont enseigné à des grands groupes

1. Avez-vous utilisé la même méthode d'enseignement que si ce cours avait été enseigné à un groupe de taille normale?
OUI NON

Indiquez pourquoi et décrivez la méthode d'enseignement favorisée (exemples : Apprentissage par problèmes », « Cours magistral », etc.)

2. Avez-vous utilisé la même évaluation des apprentissages que pour un groupe de taille normale (exemples : nombre d'examens, nombres de travaux, etc.)?
OUI NON

Indiquez pourquoi et décrivez le mode d'évaluation favorisé :

3. Avez-vous modifié vos instruments d'évaluation (exemple : examen à choix multiples plutôt que des questions à développement)?
OUI NON

Indiquez pourquoi et décrivez l'instrument d'évaluation favorisé :

4. Quels sont les principaux avantages et inconvénients à enseigner à de grands groupes?

5. Quels sont les principaux avantages et inconvénients à enseigner à des groupes de taille normale?

Ressources :

6. Avez-vous obtenu de l'aide additionnelle pour l'enseignement à de grands groupes?
OUI NON

Précisez (budget de correction, auxiliaire d'enseignement, etc.)

7. Dans quel local avez-vous enseigné? (indiquez le pavillon et le numéro du local)

8. Selon vous, est-ce que les installations (locaux, équipement, etc.) de l'UQO se prêtent à l'enseignement aux groupes nombreux?

OUI NON

Dans la négative, indiquez ce qu'il faudrait faire pour remédier à la situation.

9. Selon vous, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est-elle tributaire de la taille du groupe?

OUI NON

Dans l'affirmative, quelles mesures pourraient vous permettre d'enseigner efficacement à de grands groupes?

Annexe C

Les défis de l'enseignement aux groupes nombreux

Si les universités veulent vraiment considérer l'enseignement aux groupes nombreux comme un des éléments de solutions possibles aux problèmes de financement qu'elles vivent actuellement, elles doivent d'abord prendre conscience que cette pratique pédagogique présente un ensemble de défis importants à relever si elles désirent vraiment s'adapter à cette nouvelle réalité.

Les défis qu'il faut relever afin de pouvoir s'appropriier l'enseignement aux groupes nombreux de façon efficace sont nombreux. Il y a d'abord les défis à relever par l'université, ensuite les défis à relever par les professeurs et chargés de cours et finalement ceux à relever par les étudiants eux-mêmes. La liste suivante, sans être exhaustive, présente un aperçu des points à prendre en compte.

Les défis à relever par l'université

Il appartient à l'université de s'assurer d'abord qu'elle peut mettre à la disposition des professeurs et chargés de cours des *locaux* adéquats ainsi que des *équipements* et *technologies* adaptés aux besoins particuliers de l'enseignement à des groupes nombreux d'étudiants.

L'université est également responsable de prévoir les budgets nécessaires pour permettre l'embauche d'auxiliaires d'enseignement qui assumeront un rôle de soutien (animation de petits groupes, tutorat, aide à la conception et à la correction d'examens et de travaux, etc.), rôle primordial auprès des professeurs et chargés de cours.

Un autre défi majeur à relever par l'université consiste à assurer la formation et le perfectionnement continu des professeurs et chargés de cours attachés à l'enseignement aux groupes nombreux. La documentation sur le sujet ne laisse aucune ambiguïté quant à l'importance de ce défi. En effet, les caractéristiques propres à l'enseignement aux groupes nombreux et ses difficultés inhérentes liées à la communication, à la rétroaction, à l'individualisation du travail ne font qu'accentuer l'importance d'offrir des activités de formation et de perfectionnement spécialisées dans le sujet.

L'université est également responsable de fournir aux étudiants tous les moyens nécessaires afin de favoriser leur réussite scolaire. Dans le cas de l'enseignement aux groupes nombreux, le défi que l'université se doit de relever consiste justement à les sensibiliser et à les préparer au rôle bien particulier qu'ils devront jouer s'ils désirent profiter pleinement de cette pratique pédagogique.

En raison des particularités de l'enseignement aux groupes nombreux d'étudiants et aussi, tel que susmentionné, vu les résultats de recherche inconstants et inconsistants concernant les liens possibles entre l'enseignement aux groupes nombreux et l'évaluation des enseignements par les étudiants, il est aussi primordial que l'université relève le défi d'étudier et d'adapter au besoin les outils d'évaluation utilisés et/ou de revoir ses façons d'interpréter les résultats de ces évaluations faites par les étudiants.

Un autre défi pour l'université porte sur la reconnaissance. Enseigner à des groupes nombreux d'étudiants nécessite sans nul doute des efforts particuliers d'adaptation de son rôle d'enseignant de la part des professeurs et chargés de cours, efforts qui doivent être reconnus par l'université si elle veut s'assurer de trouver et de maintenir une masse critique de volontaires bien préparés et désireux d'assumer cette mission spéciale avec intégrité et efficacité.

Les défis à relever par les professeurs et chargés de cours

Enseigner à des groupes nombreux représente de sérieux défis à relever pour les professeurs et chargés de cours. Probablement que le plus grand défi de tous est celui qui demande aux professeurs et chargés de cours de s'approprier les différentes méthodes et stratégies pédagogiques appropriées qu'il est possible et surtout nécessaire d'exploiter dans le cadre de l'enseignement aux groupes nombreux, particulièrement si on veut s'assurer de faire vivre une expérience d'apprentissage à la fois intéressante et profitable aux étudiants. Ci-après, on trouvera une liste sommaire des défis à relever par les professeurs et chargés de cours.

Il faut trouver des moyens de contrer le problème de l'anonymat et de la distance qui peut exister entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes dans un groupe nombreux. Bref, il faut s'efforcer de créer une atmosphère de petit groupe dans le contexte d'un groupe nombreux.

Il est également important d'apprendre à utiliser et à exploiter des stratégies et méthodes d'enseignement adaptées au contexte de l'enseignement aux groupes nombreux, notamment :

- Le travail coopératif
- La démonstration
- Les exercices en classe
- Les séances de remue-méninges
- Les études de cas
- Le forum de discussion
- Les exposés sur support PowerPoint
- L'approche de l'apprentissage par projets
- L'approche de l'apprentissage par problèmes
- Les exercices hors classe
- La pédagogie critique
- L'apprentissage actif

Il importe d'apprendre à utiliser et au besoin à élaborer des procédures d'évaluation mieux adaptées à l'enseignement à des groupes nombreux d'étudiants. Selon Rust (2001), lorsque le nombre d'étudiants dans un groupe augmente et que l'on continue d'utiliser les mêmes méthodes d'évaluation, une ou l'autre de deux situations peut en résulter, chacune d'elles ayant des effets négatifs pour les étudiants. Dans un premier cas, soit que les activités d'évaluation seront moins bien menées et avec moins de rigueur, qu'elles seront suivies de

moins d'activités de rétroaction de qualité et que ces activités de rétroaction seront fournies aux étudiants dans des délais de temps beaucoup plus longs. Dans un deuxième cas, la quantité des activités d'évaluation sera réduite et il est fort probable que ce sont les évaluations formatives qui seront réduites en premier.

Il faut également aider leurs étudiants à s'adapter aux stratégies d'apprentissage les plus appropriés au contexte de l'enseignement aux groupes nombreux.

Les défis à relever par les étudiants

Suivre un cours dans le contexte d'un petit groupe et suivre un cours dans le contexte d'un groupe nombreux sont deux activités très différentes. En effet, à cause de la nature même de l'enseignement à des groupes nombreux, l'étudiant qui veut réussir n'a d'autre choix que d'assumer la pleine responsabilité de ses apprentissages, c'est-à-dire d'être un apprenant stratégique réflexif. Ceci signifie qu'il faut pouvoir identifier ses forces et ses faiblesses stratégiques ainsi que son style d'apprentissage privilégié et surtout exploiter toutes les stratégies d'apprentissage appropriées au contexte de l'enseignement à des groupes nombreux.

