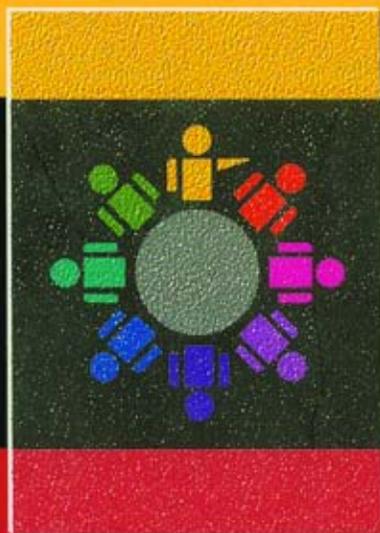


L'exposé oral en enseignement



Nérée Bujold



Presses de l'Université du Québec

*L'exposé oral
en enseignement*

Dans la même collection :

Étude de cas — Apprentissage par problèmes

Louise GUILBERT et Lise OUELLET

1997, 156 pages, ISBN 2-7605-0891-9

Jeu, simulation et jeu de rôle

Gilles CHAMBERLAND et Guy PROVOST

1996, 196 pages, ISBN 2-7605-0894-3

20 formules pédagogiques

Gilles CHAMBERLAND, Louise LAVOIE et Danielle MARQUIS

1995, 192 pages, ISBN 2-7605-0796-3

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399

Télocopieur : (418) 657-2096

Catalogue sur Internet : <http://www.uquebec.ca/puq>

Distribution :

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474

Télocopieur : (418) 831-4021



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des oeuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

*L'exposé oral
en enseignement*

Nérée Bujold



1997

Presses de l'Université du Québec
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Données de catalogage avant publication (Canada)

Bujold, Nérée, 1941-

L'exposé oral en enseignement

(Collection Formules pédagogiques)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-0890-0

1. Art de parler en public. 2. Communication orale. 3. Pédagogie.

4. Apprentissage, Psychologie de l'. I. Titre. II. Collection

PN4192.T43B84 1997 808.5' 1'088372 C97-941520-9

Les Presses de l'Université du Québec remercient le Conseil des arts du Canada et le Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition du Patrimoine canadien pour l'aide accordée à leur programme de publication.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : INFO 100 MOTS INC.

Conception graphique de la couverture : CARON & GOSSELIN
COMMUNICATION GRAPHIQUE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 1997 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 1997 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 1997

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Avant-propos

La collection *Formules pédagogiques* regroupe un ensemble d'ouvrages portant sur vingt formules pédagogiques parmi les plus utiles en enseignement.

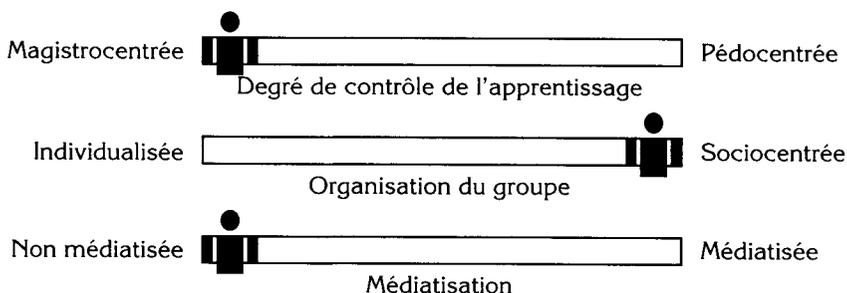
L'ouvrage de base de la collection s'intitule **20 formules pédagogiques**. Il présente les éléments essentiels à connaître avant de privilégier une formule plutôt qu'une autre et procède ensuite à la présentation des principales caractéristiques de chacune d'entre elles.

Chacun des autres ouvrages porte sur une formule pédagogique particulière, ou sur plus d'une formule si certains aspects qui les caractérisent permettent de les rassembler. Ces ouvrages spécialisés abordent chacune de ces formules d'une façon plus approfondie et plus complète que ne le fait l'ouvrage de base.

C'est la typologie présentée dans **20 formules pédagogiques** qui sert de fil conducteur aux autres ouvrages de la collection. Cette typologie est fondée sur trois dimensions importantes de l'acte d'enseigner : le degré de contrôle de l'apprentissage, l'organisation du groupe et l'utilisation de médias.

L'exposé oral en enseignement

Dans cette typologie, chacune de ces trois dimensions comprend deux pôles qui s'opposent et entre lesquels des positions intermédiaires sont possibles selon les caractéristiques de chacune des formules.



Ainsi, pour ce qui est de la dimension *degré de contrôle de l'apprentissage*, une formule pédagogique est qualifiée de magistrocentrée si le plein contrôle de l'apprentissage est exercé par l'enseignant comme c'est le cas pour l'exposé oral. Pour d'autres formules, si l'initiative revient davantage à l'apprenant, on qualifie alors ces formules de pédocentrées.

Quant à la dimension *organisation du groupe*, une formule est dite individualisée quand l'apprenant est autonome, travaille à son rythme et qu'il y a peu d'échanges avec l'ensemble du groupe. À l'opposé, on qualifie de sociocentrique une formule caractérisée par l'utilisation du groupe comme moteur de l'apprentissage ; c'est d'ailleurs cette situation qui prévaut pour l'exposé oral.

Enfin, la dimension médiatisation est liée à l'absence ou à la présence plus ou moins importante d'intermédiaires entre l'enseignant et l'apprenant. À cet égard, l'exposé figure parmi les formules dites non médiatisées. En effet, les différents médias parfois utilisés lors d'un exposé oral n'agissent qu'à titre de compléments à la communication directe entre l'enseignant et les apprenants.

L'exposé oral est le troisième des ouvrages spécialisés de cette collection. Cette formule fait office de point de référence en pédagogie ; aussi, convenait-il de lui accorder une place toute particulière. L'auteur fait une habile synthèse en puisant autant dans les connaissances disponibles à ce jour sur l'exposé oral que dans ses propres expériences de praticien. Il réussit à remettre dans une juste perspective les qualités mais aussi les lacunes propres à ce qu'on appelle couramment « l'enseignement traditionnel ».

Notre préoccupation comme directeurs de la collection est que chacun des ouvrages interpelle les enseignants dans leur réflexion sur la pédagogie et les soutienne de manière concrète dans leur volonté d'intervenir efficacement. Nul doute que cet ouvrage sera utile pour tous les enseignants qui utilisent l'exposé oral et souhaitent en tirer un meilleur profit. Nous vous encourageons vivement à redécouvrir cette formule pédagogique pratiquement incontournable !

Nous apprécierions que des lecteurs et des utilisateurs nous fassent part de leurs commentaires, suggestions, expériences, exemples, etc., qui pourraient contribuer à augmenter et à améliorer le contenu des éditions ultérieures.

Les directeurs de la collection

Gilles Chamberland
Louisette Lavoie Danielle
Marquis

Table des matières

AVANT-PROPOS	VII
LISTE DES TABLEAUX	XIV
LISTE DES FIGURES	XV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA SÉLECTION DU CONTENU	9
L'IMPORTANCE DU CONTENU	10
LA PERTINENCE DU CONTENU	14
LES VARIÉTÉS DE CONTENU	16
LE CONTENU THÉORIQUE	17
Les éléments du contenu théorique	19
Les formes de contenu théorique	20
LE CONTENU PRATIQUE	40
Les éléments de contenu pratique	41
L'importance du contenu pratique	46
EN RÉSUMÉ	48

CHAPITRE 2 LA STRUCTURATION DU CONTENU	49
LA HIÉRARCHIE COGNITIVE	49
Les connaissances préalables	51
LA HIÉRARCHIE SÉQUENTIELLE	52
LA HIÉRARCHIE INFÉRENTIELLE	52
LA HIÉRARCHIE ANALYTIQUE	53
La méthode déductive	53
La méthode inductive	54
LES INDICATEURS STRUCTURAUX	59
EN RÉSUMÉ	61
CHAPITRE 3 LA PRÉSENTATION ORALE DU CONTENU	63
DES THÉORIES DE LA COMMUNICATION AUX THÉORIES PÉDAGOGIQUES	64
LES CONDITIONS D'UNE COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE EFFICACE	70
LES CONDITIONS À RESPECTER PAR L'ENSEIGNANT	70
Les attitudes facilitantes en communication	71
Les éléments observables de la communication	78
LES CONDITIONS AUXQUELLES DOIVENT RÉPONDRE LES APPRENANTS	89
LES CONDITIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT	94
QUELQUES RÉSULTATS DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE	95
Efficacité relative de différentes formules pédagogiques	98
AVANTAGES DE L'EXPOSÉ ORAL	102
LIMITES DE L'EXPOSÉ ORAL	102
Le niveau des connaissances	102
La concentration	103
La rétroaction	103
L'attention	103

CONDITIONS À RESPECTER POUR QU'UN EXPOSÉ ORAL SOIT EFFICACE	104
Durée fonctionnelle d'un exposé oral	104
L'enthousiasme	105
L'humour de l'enseignant	106
Les qualités attendues d'un exposé oral	107
La maîtrise du trac	114
CHAPITRE 4 L'ENVIRONNEMENT ET L'UTILISATION DES MÉDIAS	119
L'ENVIRONNEMENT	119
L'éclairage	120
La sonorisation	121
La climatisation	122
LES MÉDIAS	122
Les notes de cours, manuels et publications	123
Les supports audiovisuels	124
CONCLUSION	129
LA SÉLECTION DU CONTENU	129
LA STRUCTURATION DU CONTENU	130
LA PRÉSENTATION ORALE DU CONTENU	130
LA GESTION DE L'ENVIRONNEMENT	131
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	133

Liste des tableaux

Tableau 1 : Fréquences observées dans les réponses des parents à une enquête sur un bulletin descriptif	35
Tableau 2 : Résultats d'une recherche sur l'audiovisuel (Industrial Audiovisual Association)	95
Tableau 3 : Résultats d'une recherche de Treneman (1951) sur la rétention de l'information en fonction de la durée de l'exposé	98

Liste des figures

Figure 1 : Exemple d'un schéma organisateur : la chaîne stéréophonique	29
Figure 2 : Exemple de réseau : le <i>World Wide Web</i>	30
Figure 3 : Organigramme d'une entreprise de produits alimentaires	31
Figure 4 : Séquence simple : le processus de gestion	32
Figure 5 : Séquence en branchements : choix d'itinéraires entre Gaspé et Québec	32
Figure 6 : Diagramme à barres verticales : répartition des dépenses par mois	33
Figure 7 : Diagramme à secteurs circulaires ou tarte : revenus d'un petit garage	33
Figure 8 : Courbe des dépenses mensuelles sur une année	34
Figure 9 : Courbe des résultats à un examen partiel	34
Figure 10 : Le modèle de communication de Shannon et Weaver modifié par Defleur (1992)	64
Figure 11 : Le continuum de la communication	67
Figure 12 : Effet d'une courte pause sur l'efficacité de l'exposé	99
Figure 13 : Efficacité relative de diverses formules pédagogiques selon Olson (1971)	100

Introduction

À l'occasion d'un atelier que j'animais dans une école secondaire, je demandais aux enseignants de me décrire les difficultés les plus grandes qu'ils éprouvent dans leur tâche d'enseignement. Voici une illustration du genre de difficultés éprouvées le plus souvent. Il s'agit peut-être d'une situation à laquelle toute personne peut faire face lorsqu'elle intervient devant un groupe dans un contexte de formation.

EXEMPLE Denise enseigne les mathématiques en première secondaire. Elle prépare ses exposés avec beaucoup de soin. Elle utilise le rétroprojecteur avec des transparents qu'elle a patiemment préparés d'avance. C'est une matière obligatoire et les élèves ont vraiment besoin de comprendre pour aller plus loin. Pourtant, elle n'est pas satisfaite de son enseignement. Elle a l'impression que les élèves ne comprennent pas. Lorsqu'elle corrige les devoirs ou les examens, les notes sont trop faibles à son goût. Les élèves bougent beaucoup et sont facilement distraits. Elle a l'impression de perdre son temps. Elle se demande si ses élèves sont sous-doués ou tout simplement paresseux. Elle en a parlé à un membre de la direction de son école qui lui a conseillé d'enregistrer sa classe sur bande vidéo pendant qu'elle fait un exposé et de bien observer les comportements de ses élèves. Elle a suivi ce conseil et voici ce qu'elle observe :

À l'arrière de la classe, Hélène et Dominique s'échangent des billets. Simon et Pierrot parlent à voix basse chaque fois qu'elle regarde dans une autre direction. Nicole dessine dans son cahier. André rêvasse en regardant par la fenêtre. Mireille et Pierre-Luc s'échangent des regards complices. Lison, Patrice, Jean-Pierre, Magali et Jonathan regardent l'écran, mais leurs paupières semblent lourdes, c'est à se demander s'ils ne dorment pas les yeux ouverts. Albert bouge constamment et baye aux corneilles. Thierry et Kim barbouillent leur cahier. Sandrine a les yeux baissés et semble lire quelque chose. Seuls Alain, Stéphanie, Philippe et Geneviève suivent apparemment avec attention.

Denise est découragée. Elle constate bien que ses exposés sont à peu près inutiles, elle ne réussit même pas à capter et à conserver l'attention de ses apprenants. Comment peut-elle espérer qu'ils comprennent et retiennent ce qu'elle leur enseigne ? Elle ne sait plus ce qu'elle doit faire.

Voilà le genre de difficultés éprouvées à tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'universitaire. Le présent ouvrage a pour objectif d'aider les enseignants à les comprendre et à les résoudre.

La plupart des éducateurs reconnaissent trois grands domaines de formation : le cognitif, le psychomoteur et l'affectif. Certains auteurs préfèrent parler du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Ces deux façons de désigner les contenus de formation ne sont peut-être pas équivalentes, mais elles nous servent de référence pour proposer trois sortes de contenu à inclure dans les programmes de formation. Au cours d'une activité de planification d'un programme de formation pour infirmiers et infirmières, j'ai demandé à une vingtaine d'enseignantes de déterminer, individuellement et arbitrairement, la proportion du contenu du programme qui devrait être

consacrée au contenu cognitif, au contenu psychomoteur et au contenu affectif. J'ai relevé une grande disparité entre les réponses fournies, mais en faisant la moyenne de toutes ces réponses, j'ai été surpris de constater que les trois domaines se partageaient le contenu en parts égales.

Lorsqu'on examine le contenu des cours et l'enseignement offert en salle de cours, on constate malheureusement que le contenu cognitif occupe dans bien des cas la totalité du temps. Pourtant, le cas de Denise ne met pas en cause la pertinence ou la richesse du contenu. L'enseignante pourrait être portée à croire qu'il s'agit, chez les apprenants, d'un problème cognitif, tel qu'un manque d'intelligence, ou d'un problème affectif, tel qu'un manque d'intérêt. Bien sûr, l'intelligence et l'intérêt ne sont pas distribués de façon égale dans la population des apprenants, mais aucun n'en est totalement dépourvu. La vraie question est donc de savoir comment stimuler l'intelligence et éveiller l'intérêt des apprenants par son intervention pédagogique. Un exposé efficace doit pouvoir y contribuer.

Nous avons déjà signalé l'importance du choix du contenu à enseigner dans la démarche de préparation d'un enseignement. Voici à peu près les questions que devrait se poser tout enseignant qui prépare un exposé :

1. Que vais-je enseigner ?
2. Comment vais-je organiser la matière ?
3. Comment vais-je présenter cette matière ?
4. Comment vais-je faire en sorte que les apprenants puissent apprendre et retenir ce que je leur enseigne ?
5. Comment m'assurer que les apprenants seront capables d'utiliser ce qu'ils auront appris ?

L'exposé oral en enseignement

Ces interrogations témoignent d'un souci pour l'un des objectifs prioritaires de toute intervention pédagogique : faire apprendre. Je ferai donc de ces interrogations les sujets des chapitres de cet ouvrage.

Pour bien réussir avec une plante, il faut connaître cette plante. De la même manière, pour bien réussir avec des apprenants, il faut comprendre qu'ils sont tous différents, connaître et respecter leurs différences. Cela implique que l'enseignant efficace ajuste son rythme à celui de ses apprenants. C'est là l'essentiel d'une bonne communication pédagogique, laquelle joue un rôle important dans le développement des savoirs et des savoir-faire. Mais cette communication contribue aussi au développement des savoir-être. Je dois avouer que j'éprouve un intérêt marqué pour ce sujet que j'enseigne et qui fait l'objet de la plupart de mes travaux de recherche, tout comme de ceux de mes étudiants diplômés d'ailleurs. J'entends par là l'apprentissage des valeurs et le développement de l'intérêt, de la motivation, des attitudes et des habitudes de comportement, autant de variables qui mettent en cause les perceptions et les émotions. Les enseignants poursuivent tous, quelquefois à leur insu, des objectifs reliés au savoir-être. Ils veulent, cela va de soi, contribuer au développement de l'intérêt pour leur matière, de la motivation ou de l'engagement des apprenants par rapport à leurs études ou de leur confiance en leurs capacités d'utiliser les ressources disponibles. J'ai préparé ce texte avec le souci constant de favoriser une meilleure communication pédagogique en ce qui regarde les trois savoirs. J'insisterai peut-être davantage sur le savoir-être qui est, je crois, le plus négligé. L'exposé oral, à mon sens, devrait viser le savoir-être plutôt que les savoirs et les savoir-faire, laissant davantage au travail personnel le soin de développer ces deux derniers.

Je présente ici le résultat de mes réflexions, les modèles théoriques dont je m'inspire, le récit d'expériences vécues en plus de trente ans de travail à enseigner, à animer des ateliers et à donner des conférences. J'ai aussi été à l'affût des résultats de recherche sur la communication pédagogique. Toute l'information que j'ai recueillie au cours de ces années constitue mon savoir d'expérience sur le sujet. Je veux utiliser ce savoir pour préciser dans quelles conditions la communication pédagogique peut aider à conduire de façon plus efficace les apprenants vers des apprentissages qui favorisent l'épanouissement de leur personnalité. Je ne prétends nullement avoir fait une revue exhaustive de la littérature scientifique, qui comprend de nombreuses publications sur ce vaste sujet. Plutôt que de citer constamment des auteurs pour appuyer mes dires ou pour reconnaître leur contribution, ce qui pourrait gêner la lecture des enseignants aux préoccupations plus pragmatiques, j'ai préféré y aller de mes observations, de mes conclusions et de mes convictions.

Je consacre le premier chapitre de cet ouvrage à la sélection du contenu à enseigner, abordant ce sujet avec le souci de rejoindre et de soutenir l'intérêt de l'apprenant. Je traite de la sélection du contenu en pensant aussi aux exigences des programmes et des cours ultérieurs que les apprenants seront appelés à suivre. Il ne suffit pas en effet de savoir intéresser les apprenants, il faut encore s'assurer qu'ils ne seront pas pénalisés plus tard par des carences dans les cours auxquels ils ont participé. De nombreux enseignants se contentent de suivre le manuel scolaire qu'on leur a indiqué. On ne peut réduire la problématique du choix d'un contenu de formation au simple choix d'un manuel scolaire. Chaque programme scolaire comporte des spécificités en constante évolution qu'il faut savoir ajuster aux caractéristiques des apprenants.

L'exposé oral en enseignement

Une fois qu'il a déterminé le contenu d'une activité de formation, l'enseignant avisé se préoccupe de le structurer de manière à le rendre le plus facile possible à comprendre et à retenir. Structurer un contenu, c'est définir la séquence dans laquelle les différents éléments seront abordés. C'est aussi en définir la disposition, c'est l'organiser selon un plan qui en constitue en quelque sorte la charpente, le squelette. C'est s'assurer qu'il y a un lien logique entre toutes les parties. C'est encore aider les apprenants à classer l'information apprise de manière à pouvoir la retrouver facilement. Quand un apprenant échoue à un examen, ce n'est pas toujours parce qu'il ne sait pas la réponse, c'est souvent parce qu'il est incapable de la retrouver dans ce qu'il a appris. Un deuxième chapitre sera donc consacré à la structuration du contenu.

Le contenu d'un programme de formation ou d'un cours peut être présenté de façon orale, écrite, visuelle ou audiovisuelle et maintenant sous forme multimédia. Ce sont là différents moyens de diffusion d'un contenu, des moyens dont dispose l'enseignant pour rendre le contenu accessible aux apprenants, pour que ceux-ci puissent se l'approprier. Comme ce texte-ci porte essentiellement sur la présentation orale du contenu, le troisième chapitre sera consacré à la présentation de règles à respecter pour réussir un exposé oral. Il y sera question des objectifs de la présentation orale, de ses limites et des moyens auxquels l'enseignant peut recourir afin que l'exposé oral soit plus efficace.

Enfin, le quatrième et dernier chapitre traitera de l'environnement de l'exposé oral, environnement comprenant l'aménagement physique et l'utilisation des équipements visuels et audiovisuels. Les récentes avancées technologiques ont rendu accessibles une grande variété de supports à la communication pédagogique. Ces moyens favorisent un large

éventail de réalisations qui peuvent améliorer la présentation du contenu. Ils comportent toutefois des règles d'utilisation qui, si elles ne sont pas respectées, peuvent empirer la situation plutôt que l'améliorer. Étant donné leur coût élevé et la rapide évolution de la technologie qui les rend désuets à très court terme, une réflexion prudente sur leur utilisation s'impose. Au pire, ils risquent d'amener l'enseignant à se centrer sur la technologie et à se détourner ainsi de l'essentiel que constitue l'apprentissage. Cela ne leur enlève pas pour autant tout leur intérêt et un enseignant soucieux d'efficacité ne peut se permettre de les ignorer.



La sélection du contenu

Quiconque analyse le contenu d'une activité de formation sera naturellement porté à se poser trois questions :

- Cette activité couvre-t-elle les aspects les plus importants de la matière ?
- Tous les contenus couverts par cette activité sont-ils pertinents ?
- Est-il possible de découvrir, dans le contenu de cette activité, l'information dont on a besoin ?

C'est en réponse à ces trois questions, et dans le but de couvrir l'ensemble des problèmes liés au choix du contenu des programmes et des cours de formation, que ce chapitre traitera de la sélection du contenu et des méthodes pour déterminer la pertinence des différents éléments de contenu et l'importance à leur accorder.

Quel que soit le sujet enseigné, l'expérience nous apprend que le contenu sera toujours plus grand que le contenant. Il s'agit là d'une observation qu'il faudrait toujours garder présente à l'esprit. Quand vient le temps de préparer ses activités de formation, tout responsable de programme ou tout enseignant se trouve donc placé devant la nécessité de faire des choix. Le plus grand danger serait de vouloir présenter aux apprenants l'ensemble des connaissances actuelles sur

L'exposé oral en enseignement

le sujet enseigné. Le temps disponible ne suffirait pas à couvrir toute cette matière, et la capacité de réception et d'emmagasinement des apprenants serait rapidement dépassée. Il est donc indispensable de sélectionner la partie prioritaire du contenu et de mettre de côté les connaissances utiles et intéressantes mais que le temps ne permettrait pas d'approfondir. Il importe par conséquent de se doter de principes et de règles susceptibles de guider cette première opération de sélection des éléments de contenu. Deux critères me paraissent fondamentaux pour guider le choix du contenu de formation. Ce sont l'importance et la pertinence.

L'importance du contenu

Une chose est dite importante lorsque son absence peut entraîner des conséquences graves. Il s'agit, bien sûr, d'un critère d'autorité, puisque tout jugement porté sur la gravité des conséquences fait appel soit à l'expérience, soit à l'opinion des personnes consultées.

EXEMPLE Si l'on demande à un groupe de personnes de juger de l'importance de certaines connaissances dans la formation d'une auxiliaire médicale, on ne pourra obtenir l'unanimité, surtout si l'on demande aux personnes consultées de classer des énoncés indicateurs de compétence par ordre décroissant d'importance. Supposons que l'on consulte une infirmière diplômée, un médecin, un pharmacien et un représentant des malades à qui l'on demande de juger de l'importance relative des quatre éléments de connaissance suivants, en les classant du plus important au moins important :

- l'observation des signes vitaux,
- l'application des mesures d'hygiène appropriées au nettoyage et au pansement de plaies purulentes,
- le contrôle des médicaments,
- la communication avec les patients.

Cet exemple donne à penser que, pour établir l'importance d'un contenu de formation, on fait souvent appel au jugement arbitraire des personnes consultées. La prudence suggère de le faire quand même, sinon, c'est le jugement arbitraire d'un seul enseignant qui sera mis en cause. Il me semble donc indiqué de solliciter l'avis de plusieurs personnes susceptibles de représenter tous les groupes qu'intéresse le programme ou le cours.

Le premier critère objectif devant servir à juger de l'importance du contenu de formation, ce sont les objectifs du programme ou du cours. Lorsque ces objectifs sont formulés selon les compétences à acquérir, ils guident l'enseignant dans la formulation et la sélection du contenu. Je suggère que les objectifs soient classés par la suite en trois grandes catégories :

- l'essentiel,
- l'utile,
- l'accessoire.

EXEMPLE Dans un programme de français au secondaire, nous retrouvons l'objectif suivant : orthographier les mots selon les règles d'usage avec un minimum de 90 % de précision.

Voici une liste d'éléments de contenu liés à cet objectif. Chaque personne consultée devra inscrire, devant chacun des numéros d'énoncés, la lettre E, si elle juge cet énoncé essentiel, la lettre U, si elle le juge utile et la lettre A, si elle le juge accessoire.

- 1. L'orthographe de l'ensemble du vocabulaire usuel.
- 2. La liste des fautes d'orthographe les plus courantes chez les élèves du secondaire.
- 3. Les règles d'accord des participes passés.

L'exposé oral en enseignement

- 4. Les règles de grammaire concernant le genre et le nombre des noms et des adjectifs.
- 5. L'étymologie du vocabulaire usuel.
- 6. Les abréviations d'usage dans les divers dictionnaires.

J'ai suggéré de choisir des personnes qu'intéresse directement le programme en cause pour juger de l'importance des éléments de contenu. Il s'agit en quelque sorte d'établir une procédure de validation de contenu. Pour appliquer une telle procédure, il faudra d'abord dresser une liste des éléments de contenu susceptibles d'être considérés. Cette responsabilité revient au premier chef aux personnes chargées de l'élaboration des programmes de formation. Leur démarche sera éclairée, d'une part, par les résultats de l'analyse des besoins qui doit normalement avoir précédé la rédaction des objectifs du programme. La description des capacités requises pour la poursuite des études dans le domaine devrait fournir passablement d'inspiration à la personne chargée de rédiger la liste des éléments de contenu. Pour arriver à compléter cette liste, il est tout aussi important de bien connaître la situation actuelle, c'est-à-dire l'état actuel des connaissances de la clientèle visée. Plus ces connaissances sont réduites, plus les éléments de contenu devront être élémentaires.

C'est une grave erreur, par exemple, de tenter de suivre un programme d'études avec des apprenants ayant une déficience intellectuelle ou même avec des apprenants qui connaissent, pour une raison ou une autre, un retard important par rapport aux autres apprenants. L'enseignant agit auprès de ces apprenants comme un entraîneur. Il doit les conduire vers le savoir. Il chemine avec eux d'échecs en victoires. C'est en leur proposant de petits défis, à leur mesure, qu'il peut les mener au succès. Il doit savoir attendre les plus lents

et laisser plus d'autonomie aux plus rapides. Autrement, il ne fait plus œuvre de formation, mais de sélection.

Les objectifs d'un programme doivent toujours être adaptés aux apprenants à qui l'on enseigne.

J'ai cru remarquer que les éducateurs ont tendance à surestimer l'état des connaissances des apprenants à l'entrée dans un nouveau programme de formation. Il semble impensable de déterminer le caractère essentiel, utile ou accessoire des contenus de formation sans être informé du niveau de connaissance de la clientèle visée. Une telle affirmation peut paraître superflue, mais l'expérience nous apprend que la source de bien des échecs dans l'enseignement vient du fait que les apprenants ne possèdent pas suffisamment le vocabulaire de base. Bloom (1976) a d'ailleurs fait de la maîtrise des connaissances préalables un des principes de l'apprentissage.

Le choix des éléments de contenu à inclure dans un programme de formation exige enfin une analyse logique des connaissances relatives au domaine étudié, suivie d'un effort de synthèse. L'analyse logique consiste à décomposer le tout en ses parties, alors que la synthèse consiste surtout à déterminer les liens entre les parties. L'analyse et la synthèse sont ainsi deux habiletés fondamentales chez le concepteur de contenus de programmes et de cours. Ces habiletés se manifestent surtout par une capacité de modéliser. Il faut entendre par là la capacité de bâtir un tableau synoptique ou un schéma du champ de connaissance visé, de manière à pouvoir appréhender le plus possible le tout et ses éléments en même temps, et aussi définir les interactions entre les éléments. Voici un exemple applicable à l'enseignement des mathématiques au primaire.

L'exposé oral en enseignement

EXEMPLE Nombres = la numération (0 - 100 000),
les opérations (+, -, ×, =).

Fractions = le sens de la fraction, le numérateur,
le diviseur.

Géométrie = les formes, les transformations
géométriques et les réseaux.

Mesures = les longueurs, les surfaces et les volumes.

Résolution de problèmes = les problèmes concernant
les nombres, les fractions, la géométrie, les mesures.

La pertinence du contenu

Nous venons de voir une première démarche dans un processus de sélection de contenu, laquelle consiste à déterminer les éléments importants qui doivent être appris en fonction des objectifs poursuivis. Cette opération devrait permettre de définir les grands thèmes qui seront développés et spécifiés. Il importe à cette étape de déterminer quel degré de spécification doit être atteint. On reproche à beaucoup de cours d'aller trop dans le détail. Une réceptionniste, par exemple, n'a pas besoin de savoir comment son appareil téléphonique est construit pour l'utiliser correctement. Si l'on demande à un ingénieur électrique de lui expliquer le fonctionnement de cet appareil, ce dernier pourrait être tenté de donner à la réceptionniste des explications sur les principes de transmission des ondes dont elle ne saurait que faire puisqu'elle n'aura jamais à réparer cet appareil.

Il faut rechercher le contenu le plus pertinent, c'est-à-dire le contenu de nature à préciser les grands thèmes retenus tout en permettant à l'apprenant d'exécuter les tâches qui lui seront demandées. Un contenu sera jugé pertinent selon son

La sélection du contenu

degré de relation avec les objectifs jugés prioritaires, c'est-à-dire les plus importants. C'est ce degré de relation qui détermine le degré de pertinence du contenu. Selon le temps et les ressources disponibles, le contenu le plus pertinent par rapport aux objectifs poursuivis sera sélectionné et le moins pertinent sera écarté, même s'il est très intéressant. Les savoirs sont de plus en plus spécialisés et il faut distinguer entre les connaissances que doivent posséder les spécialistes chargés d'élaborer des procédés et de conseiller les usagers et celles, souvent minimales, que doit posséder la personne qui utilisera, occasionnellement, ces mêmes procédés.

Pour tenir les livres de son commerce, un boutiquier n'a pas besoin des connaissances en comptabilité des comptables agréés. Heureusement d'ailleurs, parce que ces derniers n'auraient plus de raison d'être et se retrouveraient sans travail. Comme on demande cependant habituellement à des spécialistes d'enseigner chaque matière à l'intérieur des programmes, ils ont tendance à vouloir livrer tout ce qu'ils savent. Noyés sous l'avalanche de contenu, les apprenants ne retiennent souvent qu'une impression d'incapacité devant ce savoir dont ils ne voient pas l'utilité. Sélectionner le contenu pertinent n'est donc pas une tâche simple. Cette opération s'impose pourtant au moment de préparer l'exposé de contenu et elle suppose un échange constant avec des représentants des personnes qui utiliseront les compétences nouvelles des apprenants. Cela n'est toutefois pas facile, parce que ces représentants ne sont pas toujours accessibles. L'enseignant doit en effet la plupart du temps préparer ses exposés de contenu avant de rencontrer les apprenants ou les personnes qui les accueilleront une fois son enseignement terminé. Les programmes officiels sont censés l'informer des attentes de ces partenaires de la formation. Il faut donc les consulter et s'en servir comme balises et non comme carcans.

Les variétés de contenu

Parler du contenu d'un enseignement, c'est parler du fond, c'est-à-dire du sujet, de l'essentiel. C'est parler de ce que les apprenants devront savoir une fois l'activité de formation terminée. Il s'agit en général d'un vaste réservoir, quel que soit le sujet, d'un réservoir quasi inépuisable, sur lequel des chercheurs peuvent se pencher pendant toute leur carrière. Puiser dans ce réservoir pour répondre aux besoins d'un programme de formation n'est donc pas une mince tâche. Il faut de toute évidence y apporter une attention toute particulière.

L'expérience nous apprend que, malgré les énergies consacrées à l'évaluation et à la structuration des programmes de formation, la plupart des enseignants sont laissés à eux-mêmes quand vient le temps de préparer leurs cours. Ils procèdent alors souvent de façon tout à fait intuitive, quoique avec beaucoup de bonne volonté. Un peu de méthode dans cette opération ne saurait pourtant nuire, et c'est ce que je tenterai de proposer ici. Je me servirai, moi aussi, bien sûr, de mon intuition, mais elle s'appuiera sur la consultation de plusieurs auteurs et surtout sur une longue période d'observation et de réflexion. Je puiserai mes propositions sur la sélection du contenu, surtout dans les écrits sur l'inventaire des besoins de formation. Je ne citerai pas les auteurs consultés chaque fois que je reprendrai leurs idées, pour ne pas alourdir le texte, mais je renverrai le lecteur à la bibliographie présentée à la fin du volume pour connaître les principaux auteurs que j'ai consultés.

En ce qui a trait aux variétés de contenu, je distinguerai le contenu théorique et le contenu pratique, avant de présenter les différentes formes que peut prendre le contenu.

LE CONTENU THÉORIQUE

La formation générale et la formation professionnelle constituent deux phases essentielles dans le cheminement éducatif de tout apprenant. Ceux qui quittent l'école avant d'avoir entièrement terminé leurs études reçoivent forcément leur formation professionnelle en cours d'emploi. On dit alors qu'ils sont « formés sur le tas ». Aux yeux de nombreuses personnes, c'est cette dernière forme de formation professionnelle qui est la meilleure. En adoptant une telle position, on ne fait que dénoncer une mauvaise répartition du temps entre la formation théorique et la formation pratique. Cette répartition sera toujours une opération difficile et complexe, à cause de la surabondance du contenu et du temps limité dont on dispose pour l'aborder.

De nombreuses personnes associent encore, cependant, la formation générale au contenu théorique et la formation professionnelle au contenu pratique. Il n'en est pourtant pas ainsi. En effet, si les apprenants sont incapables de se faire une représentation mentale de la réalité liée au contenu théorique qu'ils apprennent, ce contenu devient plus difficile à retenir et à généraliser. Également, en limitant la formation professionnelle à des contenus d'apprentissage pratiques, il y a risque de former des apprenants qui seront incapables d'adapter leurs outils ou leurs méthodes de travail à des situations nouvelles ou encore de diagnostiquer les difficultés qu'ils éprouvent dans leur utilisation.

Le contenu théorique des programmes de formation trouve son utilité dans la formation des habiletés intellectuelles chez les apprenants. Ces habiletés intellectuelles leur permettent d'appréhender le quoi, le comment et le pourquoi de leurs actes. Savoir quoi faire implique la capacité de diagnostiquer un problème et de choisir une solution. Cette capacité suppose, chez les apprenants, un pouvoir d'abstraction que

seuls des exercices répétés portant sur du contenu théorique sont susceptibles de développer.

Je m'inspire de Checkland (1981) pour nous aider à comprendre l'importance du contenu théorique. Pour cet auteur, le besoin de connaissances théoriques vient de situations qui font problème dans notre environnement. Savoir quoi faire en situation de problème implique la capacité de diagnostiquer un problème et de choisir une solution. Pour y arriver, l'apprenant doit d'abord se faire une représentation mentale du fonctionnement idéal du système en cause. Il compare ensuite ce fonctionnement idéal avec celui de la réalité qui pose problème. Il lui est ainsi plus facile de reconnaître le sous-système qui fonctionne mal ou qui ne fonctionne pas. Certains parlent alors de la capacité de modéliser. Cette capacité suppose aussi le développement chez les apprenants d'un pouvoir d'abstraction que seuls des exercices répétés portant sur du contenu théorique sont susceptibles de développer. Théoriser, c'est en fait visualiser la situation idéale, le système fonctionnant bien, lorsqu'on éprouve un problème. Toute personne devrait pouvoir arriver à le faire si elle est compétente. C'est à cela que sert le contenu théorique.

Une fois la nature du problème diagnostiquée, l'apprenant apprend comment résoudre ce problème. Il doit alors appliquer des démarches logiques qui supposent le choix et la mémorisation de procédures. Il s'agit encore ici de contenu théorique relié au savoir-faire. Une grande quantité du contenu enseigné dans les établissements de formation à tous les niveaux relève ainsi du savoir-faire. Quand l'enseignant fait une démonstration de résolution d'un problème de mathématiques, de chimie ou de physique, il enseigne du savoir-faire.

Enfin, le contenu théorique des programmes de formation vise à enseigner le pourquoi-faire. C'est à ce niveau que s'exprime de la façon la plus évidente le sens des responsabilités et l'autonomie de l'apprenant. C'est aussi à ce niveau que les habiletés à la prise de décision sont le plus susceptibles d'être développées. C'est encore ici que les relations de cause à effet doivent être saisies. Grâce à sa compréhension du pourquoi des événements, l'apprenant deviendra plus apte à anticiper les effets des actes qu'il posera et, par conséquent, à prévenir les erreurs et les accidents.

Les éléments du contenu théorique

Tout enseignant devrait d'abord s'assurer que ses apprenants maîtrisent bien le vocabulaire qu'il utilise. Pour ce faire, il me paraît souhaitable de prévoir quelques exercices permettant d'explorer et de clarifier les codes, les notions et les concepts utilisés. Pour ma part, j'aime bien faire précéder tout exposé d'un exercice où je demande aux apprenants le sens qu'ils donnent aux principaux termes que je vais utiliser. Je leur demande ensuite de se réunir en sous-groupes de cinq ou six et de faire consensus sur le sens de ces termes. Après une mise en commun de tout le groupe, mise en commun qui fait habituellement ressortir des divergences souvent importantes entre les participants, je commence mon exposé en présentant le sens que je veux donner aux termes utilisés dans le cadre de cet exposé. Les apprenants comparent alors le sens qu'ils ont donné avec celui que je donne et peuvent entamer une discussion qui augmente toujours leur compréhension de la réalité désignée par les termes choisis. Je peux enfin discuter sur les interrelations entre les différentes réalités désignées par ces termes et ainsi clarifier auprès des apprenants la théorie enseignée.

Les formes de contenu théorique

Il existe plusieurs variétés de formes de contenus théorique et pratique. Je ferai une brève présentation de ces différentes formes, telles que je les conçois. Nous verrons ainsi que le contenu peut prendre la forme d'énumérations, de définitions, de descriptions, de narrations, d'argumentations, de classes ou catégories, de syllogismes, d'énoncés de règles ou principes, d'hypothèses, de schémas organisateurs et d'illustrations.

- *L'énumération*

Une énumération, c'est la définition d'un concept par la présentation détaillée des individus ou des espèces qui en font partie. Énumérer, c'est donc énoncer une à une les différentes parties d'un tout. Illustrons par un exemple tiré du programme des sciences de la nature au primaire.

EXEMPLE Les différents corps rencontrés dans la nature

Les corps inertes	Les éléments minéraux Les éléments organiques
Les corps vivants	Les végétaux Les animaux

- *La définition*

Une définition, c'est, selon le *Petit Robert* (1993), « une proposition dont le premier membre est le terme à définir, le second étant composé de termes connus qui permettent de déterminer les caractères du premier ». Si je cite cette définition de la définition, c'est qu'elle me permet de mettre

l'accent sur un aspect important. Toute définition doit faire usage de termes connus des apprenants. Pour ce faire, il est indispensable de vérifier les connaissances antérieures des apprenants pour s'en servir comme point de départ. Il s'agit là d'une des principales raisons d'être des leçons en classe. Le manque d'attention de certains apprenants est souvent un bon indice que le contenu enseigné les dépasse ou qu'il ne les rejoint pas. Une métaphore illustre bien ce principe : lorsqu'un camionneur doit transporter une remorque d'une ville à une autre, il doit l'attacher à son véhicule de traction. Pour ce faire, il doit reculer jusqu'à la remorque. Un enseignant est comme un camionneur, c'est lui qui doit entraîner ses apprenants à sa suite. Il doit les conduire vers la compétence. Pour ce faire, il doit reculer jusqu'à l'endroit où ses apprenants se trouvent par rapport au contenu et non maugréer parce que ceux-ci ne le rejoignent pas. Si certains viennent à tomber, c'est sa responsabilité de voir à les remettre à bord. L'enseignement est un voyage sur une route parsemée d'embûches et l'enseignant est le conducteur en même temps que le guide. Il faut que l'enseignant se préoccupe non seulement de sa destination, mais aussi de ses passagers. Définir les termes, c'est souvent faire remonter les apprenants dans le véhicule au moment de repartir.

- *La description*

La description est l'énumération des caractères de l'objet décrit ; c'est la représentation de l'objet dans son ensemble et dans ses détails. On peut ainsi décrire des objets, des personnes, des événements, des procédures et des phénomènes. Voici un exemple applicable au programme de mécanique d'ajustage au secondaire.

EXEMPLE Description d'une mèche à fer

La mèche à fer comprend, à une extrémité de son corps, une queue cylindrique s'emboîtant dans les pinces de la perceuse ; à l'autre extrémité, on retrouve la tête, qui comporte des lèvres coupantes de dimensions variables selon la grosseur du trou désiré. Ces lèvres sont disposées en forme de spirale de manière à diriger les débris de métal à l'extérieur du trou.

- *La narration*

La narration est l'exposé détaillé d'une suite de faits. L'enseignant qui raconte à ses apprenants un événement vécu fait une narration. L'anecdote que nous avons présentée dans l'introduction est une forme brève de narration.

- *L'argumentation*

L'argumentation est l'utilisation de raisonnements destinés à prouver ou à réfuter une proposition. Il arrive en effet que, dans certains programmes, il faille utiliser l'argumentation pour convaincre les apprenants de la valeur de certaines opinions ou de l'à-propos de certains comportements. Ce type de contenu est surtout approprié dans la poursuite d'objectifs d'ordre affectif. L'argumentation consiste à utiliser des éléments de preuve dans la discussion. Ces éléments de preuve proviennent soit de rapports d'informations factuelles, de raisonnements logiques, d'opinions ou de ouï-dire. Ce sont évidemment les éléments de preuve fondés sur des informations factuelles qui ont le plus de poids. Viennent ensuite les raisonnements logiques fondés sur les relations causales ou les associations de faits et, finalement, les opinions et les ouï-dire, lesquels ont de la valeur dans la mesure où les apprenants accordent de l'importance à la personne ou aux personnes sources du ouï-dire. L'argumentation est

surtout utilisée par les avocats lorsqu'ils plaident ou négocient. Si ces derniers en ont fait leur profession, ne peut-on affirmer que tous les humains doivent tôt ou tard se faire l'avocat d'une cause et plaider ou négocier. Ils doivent alors utiliser l'argumentation. L'enseignant qui fait face à l'incrédulité de ses apprenants utilise spontanément l'argumentation. Son pouvoir de persuasion augmente considérablement s'il invoque comme arguments les valeurs privilégiées par ses apprenants. Pour cela, il doit connaître ses apprenants, donc, au préalable les avoir observés et écoutés.

- *Le fait ou l'événement*

Un fait, c'est un événement qui s'est réellement produit et dont le récit est implicitement crédible. Par exemple, si un enseignant tentait de convaincre des apprenants en mécanique automobile de l'importance à accorder à l'examen du système de freinage lors de l'inspection des véhicules automobiles, il pourrait citer les statistiques sur le nombre d'accidents qui se sont produits au cours de la dernière année à cause d'une défectuosité dans le système de freinage.

- *Le raisonnement*

Un enseignant utilisera le raisonnement logique pour bâtir une argumentation lorsqu'il partira des effets pour remonter aux causes ou encore lorsqu'il fera l'inverse, c'est-à-dire lorsqu'il ira des causes aux effets. Il pourra aussi faire des syllogismes. Voici un exemple applicable à la conduite d'un véhicule automobile. Si un véhicule roulant à 100 kilomètres à l'heure sur une surface sèche a besoin de 30 mètres pour s'arrêter, un conducteur myope qui ne peut voir au-delà de 30 mètres ne devrait jamais dépasser 100 kilomètres à l'heure.

- *L'opinion*

Une opinion est un point de vue, une position intellectuelle, une idée ou l'ensemble des idées que l'on a sur une question déterminée. Il s'agit encore d'un jugement subjectif d'une personne sur un sujet donné. Il arrive souvent que les enseignants aient à se prononcer subjectivement sur une question relative au choix du meilleur outil, de la meilleure démarche ou du comportement le plus efficient. Il arrive aussi souvent que les enseignants aient à fournir leur point de vue sur une question d'éthique professionnelle. Une règle simple s'impose d'emblée : toute opinion personnelle ou inspirée par un auteur doit être présentée comme telle et non comme une vérité absolue. Il est important d'enseigner aux apprenants, dès leur plus jeune âge, à distinguer les faits des opinions et à adopter des positions personnelles. Il est aussi très dangereux, avec des jeunes dont le discernement critique n'est pas encore formé, de manipuler les consciences et de charrier des valeurs.

EXEMPLE Supposons que des apprenants en soins infirmiers ou en intervention sociale demandent à leur enseignant jusqu'où doivent aller les efforts pour maintenir en vie un patient condamné. Si l'opinion de l'enseignant est qu'il revient à la famille de prendre la décision de faire cesser les efforts, voici comment il pourrait fournir sa réponse pour mettre en évidence le fait qu'il s'agit d'une opinion personnelle.

Il s'agit là d'une question sur laquelle les opinions sont partagées, à la fois dans le monde médical, dans le monde juridique et dans le monde religieux. Vous pouvez donc adopter une position différente de la mienne, mais, à mon avis, et c'est une opinion purement personnelle, il revient à la famille du patient de prendre la décision de faire cesser les efforts pour maintenir le patient en vie. Le personnel médical a, par contre, le devoir de tout faire pour soulager le patient de la douleur et le préserver du désespoir.

• *Les classes et catégories*

Le contenu des programmes de formation comprend souvent des énumérations de classes et de catégories. C'est même là une partie du contenu particulièrement efficace pour développer le raisonnement et l'esprit de synthèse. De plus, le classement des objets, des concepts ou des notions en catégories peut se révéler essentiel à une démarche d'évaluation et de prise de décision.

EXEMPLE Classe

Un programme de gestion de bureau comprend l'objectif général suivant : utiliser un micro-ordinateur pour la saisie et le traitement de textes ». Voici, classés selon un ordre décroissant d'importance, quelques avantages et inconvénients liés à l'utilisation du micro-ordinateur pour le traitement de textes.

Avantages

Révision facilitée
Repérage accéléré
Déplacements de textes
rendus possibles
Réutilisation des textes
après modifications
Stimulation de la créativité
Propreté des travaux
améliorée

Inconvénients

Fatigue pour les yeux
Pertes de fichiers
Modification incontrôlée du
format
Consommation de papier
Coût de l'équipement
Effort et temps nécessaires à
l'apprentissage

L'exposé oral en enseignement

EXEMPLE Catégorie d'opérations

Quelques règles à respecter lorsque vient le temps de présenter les catégories d'opérations relatives à l'utilisation de logiciels de traitement de textes.

1. Accès au logiciel
 - a) Systèmes de gestion de fichiers
 - b) Logiciels
 - c) Documents
2. Saisie du texte
 - a) Types de claviers
 - b) Majuscules, minuscules et caractères spéciaux
 - c) Espacement
3. Création et sauvegarde d'un fichier
 - a) Mémoire vive et mémoire périphérique
 - b) Octets et kilooctets (K), mégaoctets (Meg) et giga-octets (Gig)
 - c) Système pour nommer et classer des fichiers
4. Mise en forme d'un texte
 - a) Les règles
Tabulation
Alignement
Interlignes
Paragraphes
 - b) Types de caractères
Sérifs
Non sérifs
 - c) Les en-têtes (*headers*) et bas de pages (*footers*)
Pagination
En-tête
Date et heure
Renvois
5. Modification d'un texte
 - a) Coupure d'un passage
 - b) Copie d'un passage
 - c) Déplacement d'un passage
 - d) Réalignement d'un passage

Quelques règles doivent être respectées pour la rédaction et la présentation de classes et de catégories. En voici un résumé :

- a) Les éléments des classes et des catégories devraient être mutuellement exclusifs. (Par exemple, dans une classe de mots, il ne faudrait pas faire entrer en même temps, dans un même niveau de classement, des déterminants et des adjectifs puisque les derniers sont une sous-catégorie des premiers.)
- b) Les sous-ensembles à l'intérieur d'un ensemble devraient tous être de même nature. Ainsi, il serait gauche de classer dans une même catégorie d'opérations des verbes et des substantifs.

EXEMPLE Les étapes d'une recherche

Liste fautive

- la définition du sujet,
- poser la question de recherche,
- faire une revue de la littérature,
- le choix de la méthode,
- la collecte des données,
- traiter les données,
- discuter les résultats.

Liste corrigée

- définir le sujet,
- poser la question de recherche,
- faire une revue de la littérature,
- choisir la méthode,
- recueillir les données,
- traiter les données,
- discuter les résultats.

L'exposé oral en enseignement

c) Il faut s'assurer que chacun des éléments d'un ensemble ou d'un sous-ensemble fasse vraiment partie de cet ensemble ou de ce sous-ensemble. Il ne serait pas logique, par exemple, de placer dans une même classe ou catégorie les types de mémoire et les types de support dans le cas des micro-ordinateurs (mémoire vive, mémoire périphérique, ruban magnétique, disquette, disque dur fixe, disque dur amovible, disque compact).

- *Les schémas organisateurs*

Le contenu d'un programme ou d'un cours peut aussi comprendre des schémas organisateurs. Il faut entendre, par une telle expression, les images logiques susceptibles de mettre en évidence les relations entre les diverses composantes d'un tout. Les principaux schémas organisateurs sont :

- le graphique,
- le diagramme,
- le tableau.

On peut retenir quelques recommandations intéressantes en vue de la préparation de schémas organisateurs.

- Il ne faut pas insérer de schémas organisateurs trop longs (plus d'une page) ; l'apprenant s'y perd.
- La construction des schémas organisateurs devrait précéder la préparation de l'exposé.
- Il est souvent bon de demander à l'apprenant de construire lui-même ses propres schémas organisateurs. Cela facilite la mémorisation.

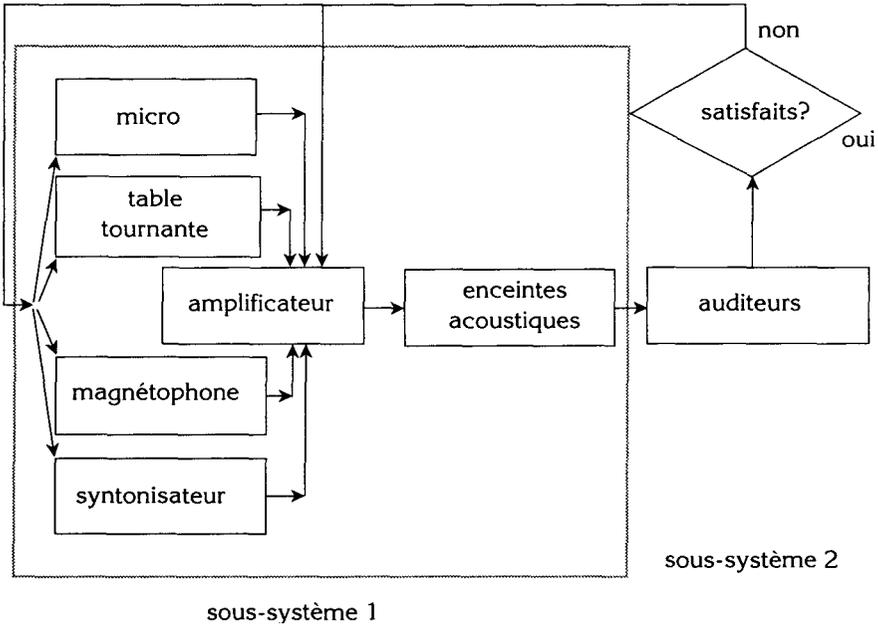


Figure 1 : Exemple d'un schéma organisateur : la chaîne stéréophonique

LE GRAPHIQUE

Le graphique est une représentation visuelle de relations abstraites, par des lignes ou des figures. Les graphiques véhiculent habituellement deux sortes d'informations : les informations alphabétiques et les informations numériques. Selon Lachance (1988), « les formes des modèles graphiques ont surtout une influence sur les stratégies cognitives du lecteur plutôt que sur la façon dont celui-ci mémorise le contenu ».

Les graphiques de type alphabétique

Parmi les principales sortes de graphiques alphabétiques, on trouve les réseaux, les hiérarchies ou organigrammes et les séquences. Voici quelques exemples :

- **Le réseau.** Le réseau est une représentation visuelle des connexions entre plusieurs composantes d'un même ensemble. Ce type de graphique sert surtout à illustrer des liens fonctionnels et non des liens hiérarchiques. Ce serait le cas, par exemple, de services de police de différents pays qui maintiennent entre eux des communications constantes par l'intermédiaire de centrales qui agissent comme relais. Chacun des services est autonome et ne reçoit aucun ordre des postes relais. Ceux-ci ont pour unique fonction d'informer les postes satellites. Les entreprises téléphoniques et l'autoroute électronique (Internet) sont de beaux exemples de réseaux.

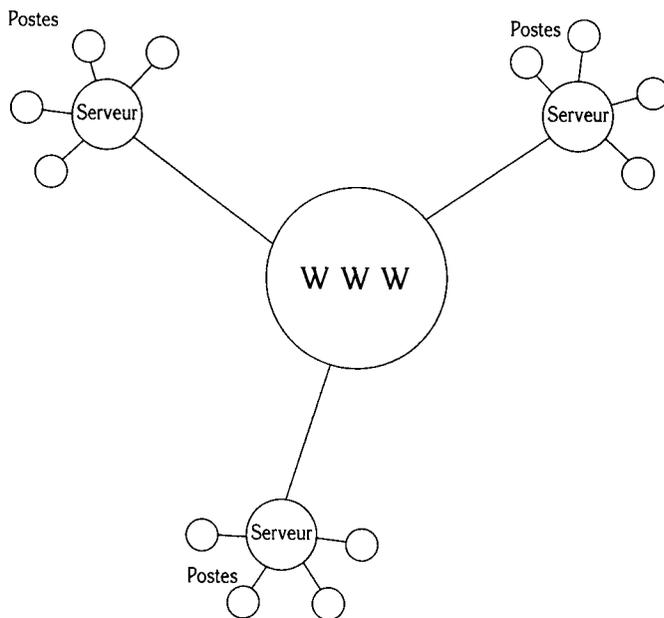


Figure 2 : Exemple de réseau : le World Wide Web

- **L'organigramme.** Ce type de schéma organisateur permettra surtout à l'apprenant d'avoir une vue d'ensemble d'un problème et d'en identifier toutes les options possibles.

Par sa structure arborescente, il permet de mieux appréhender la relation de dépendance entre les éléments d'un tout. On l'utilisera, par exemple, pour illustrer la structure du partage du pouvoir dans une organisation, pour montrer comment assembler les parties d'un tout ou pour indiquer comment faire cheminer un dossier pour qu'il arrive à destination. Voir l'exemple qui suit.

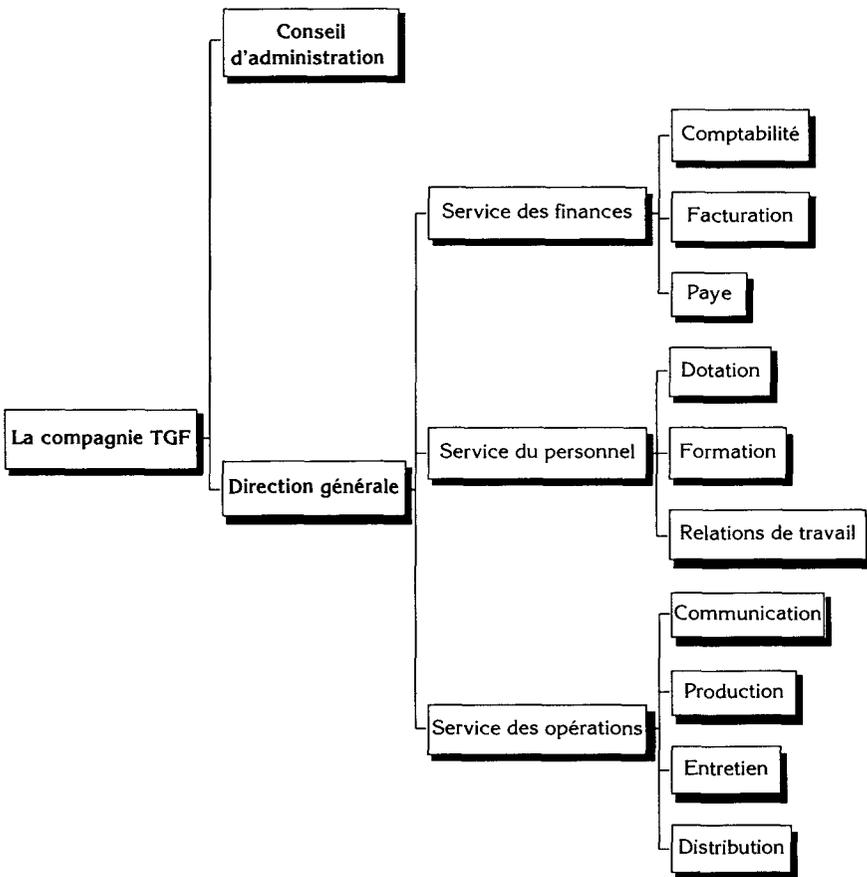


Figure 3 : Organigramme d'une entreprise de produits alimentaires

- **Les séquences.** Les graphiques de type séquentiel ont pour fonction de représenter le déroulement dans le temps ou la succession des événements à l'intérieur d'une opération ou d'un projet. Ils facilitent l'anticipation et forcent la gestion des activités. Chaque événement peut être suivi d'un seul événement ou d'un choix d'événements. Selon que la séquence présente une suite d'événements uniques ou un choix d'événements consécutifs, on la considère comme simple ou en branchements.

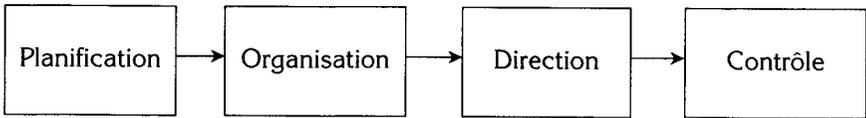


Figure 4 : *Séquence simple : le processus de gestion*

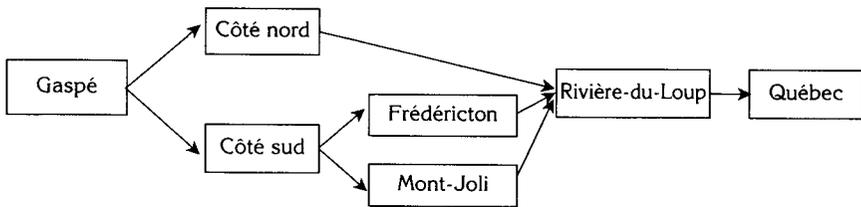


Figure 5 : *Séquence en branchements : choix d'itinéraires entre Gaspé et Québec*

Les graphiques de type numérique

Parmi les graphiques de type numérique, on distingue les diagrammes à barres (verticales ou horizontales), les diagrammes à secteurs circulaires ou tartes, et les courbes.

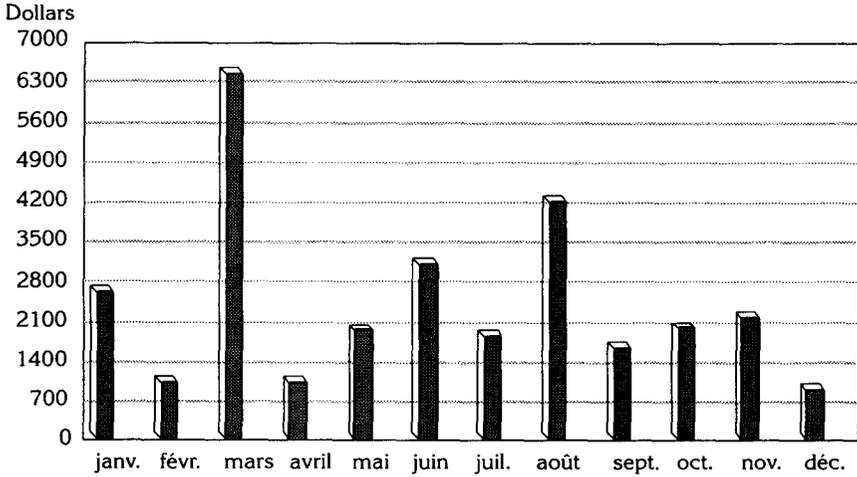


Figure 6: Diagramme à barres verticales : répartition des dépenses par mois au cours de l'année 1996

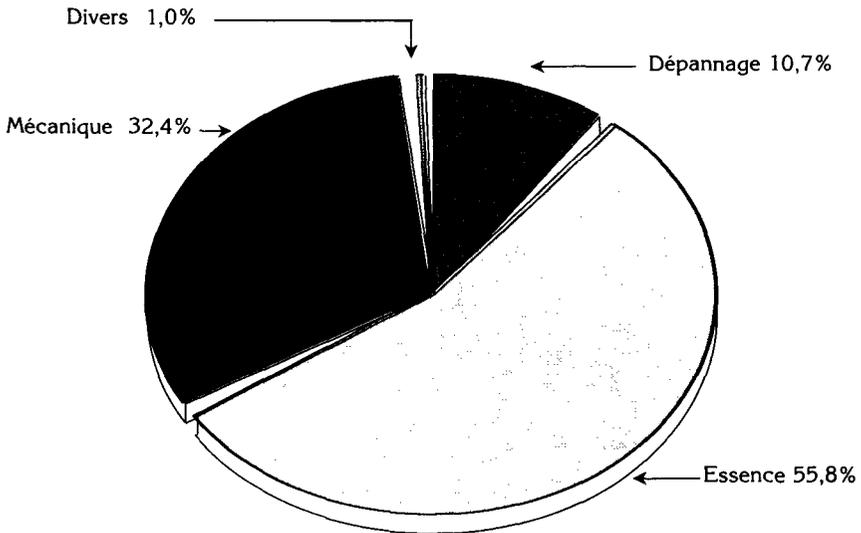


Figure 7: Diagramme à secteurs circulaires ou tarte : revenus d'un petit garage

L'exposé oral en enseignement

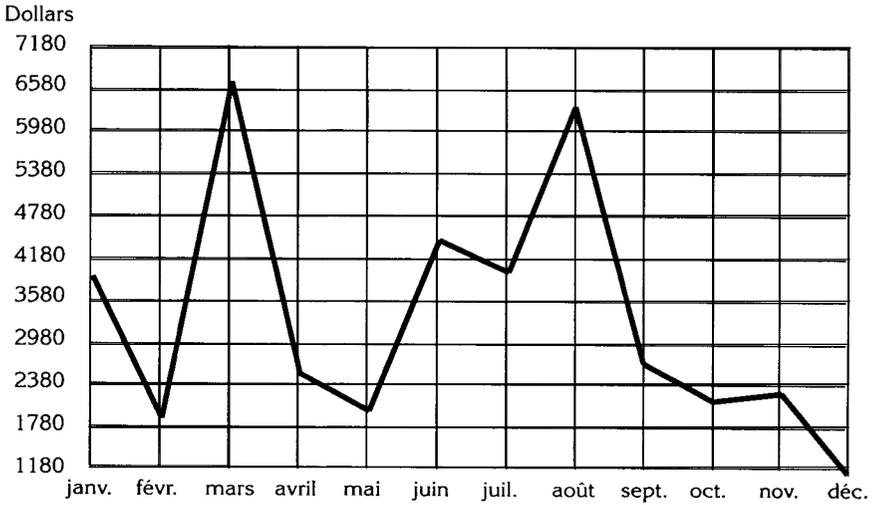


Figure 8: Courbe des dépenses mensuelles sur une année

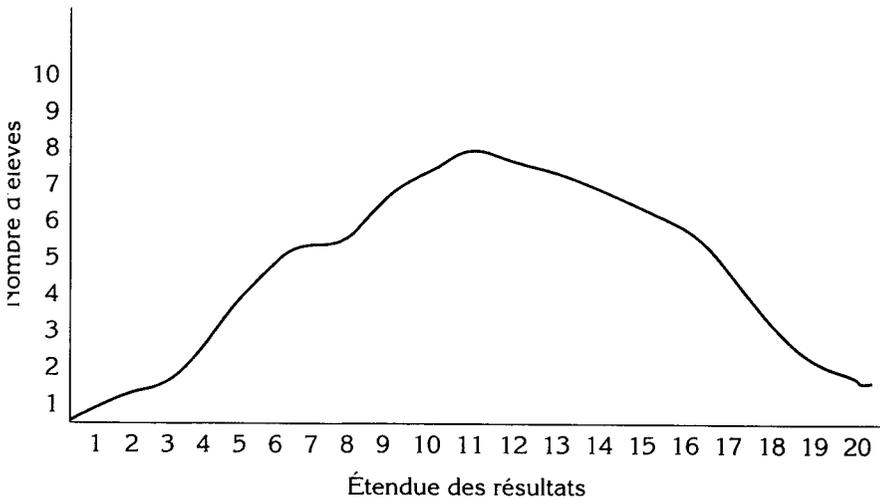


Figure 9: Courbe des résultats à un examen partiel

LE TABLEAU NUMÉRIQUE

Un tableau, c'est la présentation d'une série de données ou de renseignements, disposés en lignes et en colonnes, d'une manière claire et ordonnée, parfois figurée, pour faciliter la consultation » (*Petit Robert*, 1985, p. 1913). La caractéristique principale d'un tableau, c'est qu'il présente les données sous forme de colonnes habituellement séparées par des lignes.

Degré d'accord avec la notation du développement affectif

Nombre de bulletins par année	Degré d'accord			Totaux
	2	3	4	
1	0	2	0	2
2	2	1	5	8
3	0	25	15	40
4	0	1	55	56
Totaux :	2	29	75	106

Tableau 1 : Fréquences observées dans les réponses des parents à une enquête sur un bulletin descriptif

Nous venons de voir un ensemble de schémas organisateurs. Signalons que les enfants apprennent très jeunes à utiliser de tels outils, car les cours de sciences humaines et de sciences de la nature au primaire en font un usage abondant. Les enfants sont même souvent invités à en construire eux-mêmes. Il s'agit de ce fait de bons moyens à utiliser pour leur présenter un contenu qui demande compréhension et synthèse. L'enseignement est cependant meilleur lorsqu'on fait reconstruire ces schémas par les apprenants. Leur participation active augmente alors leur intérêt, mais surtout permet à l'enseignant de vérifier leur compréhension.



- *Les illustrations*

Il ne faudrait pas perdre de vue que le présentateur d'un contenu poursuit plusieurs objectifs. Parmi ceux-ci, on retrouve d'abord, il faut l'avouer, celui de satisfaire un besoin inné de démontrer son savoir. Viennent ensuite, dans l'ordre,

- attirer et retenir l'attention du lecteur, de l'auditeur ou du spectateur ;
- stimuler la compréhension du message ;

- favoriser sa rétention ;
- rendre possible l'utilisation de l'information contenue dans le message.

Le présentateur de contenu devrait autant que possible faire appel à la fois à plusieurs sens de l'apprenant afin de maximiser la pénétration et la rétention de son message. C'est pourquoi je recommande l'utilisation fréquente des illustrations. Pour certains lecteurs, plus visuels qu'auditifs, ce moyen est indispensable, tandis que pour d'autres il suffira à rompre la monotonie d'un exposé et à maintenir ainsi la concentration.

Il existe plusieurs formes d'illustration. On distingue :

- la photographie,
- les dessins réalistes,
- les dessins stylisés,
- les caricatures,
- les bandes dessinées.

Chacune de ces formes d'illustration comporte des caractéristiques qui lui confèrent une utilité particulière dans le cadre d'exposés pédagogiques. Un principe devrait toutefois être retenu avant d'aborder en détail l'étude des différentes formes d'illustration. Toute illustration, pour remplir pleinement son rôle, devrait être utilisée en fonction de son caractère de représentation de la réalité, mais aussi de son caractère symbolique établi d'après le vécu expérimentiel de la personne qui la regarde.

Prenons comme exemple l'illustration d'un cheval. Pour un enfant, cette illustration représente un animal grand et fort. Pour un sportif de l'équitation, c'est un objet de sport. Pour

un fermier d'autrefois, c'était le moyen de traction par excellence. Pour nos ancêtres, c'était le moyen de transport le plus efficace. Enfin, pour les Arabes, le cheval était et est encore dans de nombreux pays un objet de vénération. On voit donc qu'une seule et même illustration peut représenter différentes choses selon le vécu expérimentiel de la personne qui la regarde.

LA PHOTOGRAPHIE

La photographie réalisée au moyen d'un appareil photo de bonne qualité constitue une représentation fidèle de la réalité. Elle permet donc à l'apprenant de se faire une représentation mentale, c'est-à-dire de concevoir concrètement l'objet étudié. La photographie a aussi l'avantage de stimuler l'attention et l'intérêt des apprenants à l'égard de la matière enseignée.

La supériorité des photographies en couleurs par rapport aux photographies en noir et blanc est assez évidente (la différence dans le coût de reproduction devient aussi rapidement une évidence...). Une photographie couleur, présentée sur diapositive ou sur acétate, complète très bien une explication ou une description.

LE DESSIN

On peut distinguer deux types de dessins : le dessin réaliste et le dessin stylisé. Le premier est une tentative de reproduction fidèle de l'objet tel que le dessinateur l'a perçu. Il est jugé par plusieurs auteurs comme supérieur à la photographie, parce qu'il est possible au dessinateur de mettre en évidence les caractéristiques désirées. Le second a pour principale caractéristique de tenter de représenter des concepts abstraits. Il peut parfois être difficile à interpréter,

surtout si l'artiste a oublié que son travail avait pour objectif la communication d'un message et non l'unique expression de son talent.

LA CARICATURE

La caricature est un dessin qui, par le trait ou le choix des détails, accentue ou révèle certains aspects plaisants, déplaisants ou ridicules d'un personnage ou d'une situation. L'objectif premier d'une caricature, c'est d'attirer l'attention. Il faut reconnaître que si la caricature peut, par surcroît, apporter une note d'humour au contenu et aller jusqu'à faire rire les apprenants, elle favorisera la compréhension et la rétention du message. Il s'agit d'avantages importants qui militent en faveur de l'utilisation fréquente de la caricature dans les exposés.

LA BANDE DESSINÉE

Les narrations en bandes dessinées constituent un matériel pédagogique d'une richesse particulière du fait de la combinaison du message verbal et du message visuel. L'apprenant peut alors se faire une représentation mentale de la réalité en même temps qu'il prend connaissance des concepts, des principes et des règles qu'il doit apprendre. Les bandes dessinées des principaux quotidiens comportent d'ailleurs de nombreux messages pédagogiques. Plusieurs enseignants y puisent une partie de leur matériel d'enseignement. Ainsi, Peanut et Philomène ou Mafalda constituent une bonne banque de messages. J'ai vu de brillants conférenciers dans les congrès internationaux de chercheurs universitaires en faire un usage fréquent. Certains enseignants du primaire et du secondaire, appréciés de leurs apprenants, ont aussi pris cette habitude.

L'exposé oral en enseignement

Quelques règles nous sont suggérées par certains auteurs pour l'utilisation des illustrations accompagnant des textes didactiques. Lachance (1988), qui les a consultés, résume ainsi ces règles :

- L'image doit accompagner la présentation du contenu auquel elle se rapporte.
- Le rapport entre l'illustration et le contenu doit être évident.
- Il faut laisser à l'auditoire le temps de bien regarder l'image avant d'en parler (de 3 à 10 secondes suffisent normalement).
- Il est important de respecter les règles relatives au droit d'auteur.

LE CONTENU PRATIQUE

Comment peut-on maintenant déterminer le contenu pratique d'un cours ? Le dictionnaire *Larousse* définit le mot pratique comme l'application des règles d'un art, d'un sport, d'une science ou d'un métier. Le contenu pratique, pour moi, c'est l'ensemble des directives, ou des prescriptions relatives aux exercices d'application ou d'utilisation, dans la réalité, d'éléments de contenu plus théoriques. Les Américains ont une expression assez éloquente pour désigner de tels recueils de contenu ; il s'agit de l'expression « *job aids* » expression que Lapointe (1993) a traduite par « aides à la performance ». Il s'agit en somme d'aide-mémoire, servant de guides pratiques pour la réalisation d'un travail quelconque. Les manuels de bord, les guides d'utilisation, les procédures d'application sont en fait des ensembles de contenu pratique. Les formateurs devraient porter une attention toute spéciale

à l'identification, à l'organisation et à la présentation d'un tel contenu. Son usage est surtout important au moment des exercices, des laboratoires, du travail en atelier ou des stages.

Les éléments de contenu pratique

Il existe toute une variété d'éléments de contenu pratique. Ne pouvant les présenter de façon exhaustive, j'en propose quelques exemples qui me semblent les plus courants :

- les procédures,
- les conditions d'application,
- les anecdotes,
- les exemples,
- les démonstrations,
- les histoires de cas.

- *Les procédures*

Parmi les éléments de contenu pratique, on retrouve d'abord les procédures, ce que Tardif (1992) désigne comme les connaissances procédurales. Il s'agit d'ensembles de règles et de formalités, qui doivent être observées, des actes qui doivent être accomplis pour parvenir à une solution. On définit aussi une procédure comme une méthode de résolution ordonnée. On voit donc que le contenu théorique précède ici le contenu pratique. En effet, pour appliquer une procédure, il faut d'abord avoir appris les règles.

EXEMPLE — Les méthodes administratives enseignées dans les techniques administratives.

- Les manuels qui indiquent le cheminement à suivre pour réparer un moteur.
- Les guides pour remplir sa déclaration fiscale.
- Le manuel à l'usage du technicien en électronique pour identifier une défectuosité sur un micro-ordinateur et y remédier.

Souvent, les concepteurs de guides et de procédures attendent des personnes qui les utiliseront qu'elles le fassent sans se poser de questions. Je me souviens du chef d'un service d'informatique qui interdisait à ses opérateurs de penser. Il leur demandait d'appliquer uniquement la procédure. Il prétendait alors que si ses opérateurs pensaient, ils feraient des erreurs. Il voyait donc ses opérateurs comme le prolongement de sa machine. Peut-être craignait-il aussi que si ses opérateurs pensaient et faisaient des erreurs, ils apprendraient et pourraient devenir aussi bons sinon meilleurs que lui et qu'ils finiraient par le supplanter. De nombreux apprenants ont cette impression quand on leur enseigne des procédures. L'apprentissage de procédures atteint sa pleine efficacité quand les apprenants deviennent capables d'adapter les procédures ou même d'en élaborer de nouvelles.

EXEMPLE **Mécanique automobile**

Procédure d'inspection du système d'allumage électronique d'un véhicule automobile

1. Laisser refroidir le moteur pendant quelques heures.
2. Nettoyer chacune des bougies.
3. Brancher le câble du distributeur sur le testeur d'intensité.
4. Faire tourner le moteur.
5. Vérifier si les pointes du graphique correspondant à chaque bougie sont d'égale longueur.

- *Les conditions d'application*

Le contenu pratique comprend également ce que Tardif (1992) désigne comme les connaissances conditionnelles. Celles-ci sont aussi dites connaissances stratégiques. Elles concernent le quand et le pourquoi de l'action. Elles supposent que les apprenants font appel à leur jugement pour s'adapter aux conditions de la situation où ils doivent agir. Les connaissances conditionnelles concernent entre autres le temps (moment et durée), le lieu, les occasions, les ressources nécessaires et disponibles, les exigences ou attentes des partenaires, les contraintes environnementales, etc.

- *Les anecdotes*

L'apprenant a besoin de relier les nouvelles connaissances acquises à des expériences vécues pour en faciliter la mémorisation. C'est pourquoi on organise des laboratoires, des ateliers ou des stages pratiques. Il n'est toutefois pas toujours possible de soumettre l'apprenant à de telles expériences. Celui-ci peut alors profiter de l'expérience des autres, lorsque celle-ci lui est rapportée sous forme d'anecdotes.

On dit de l'anecdote que c'est la narration d'un petit fait curieux dont le récit peut éclairer le dessous des choses. Il s'agit donc d'une courte histoire, vraie ou fictive, mais susceptible de frapper l'imagination et d'intéresser les apprenants. Nous savons tous comment les enfants aiment qu'on leur raconte des histoires. Or, en chacun de nous, sommeille un enfant. Il est surprenant de constater comment les adultes, même très instruits, se laissent accrocher par le récit d'anecdotes. Il s'agit d'un contenu pratique utile et agréable à l'intérieur d'un exposé.

Il m'est arrivé souvent de donner des cours à des professeurs d'université. Chaque fois que je leur racontais des anecdotes, ils étaient très attentifs. Évidemment, ils savaient faire la part des choses et il y en avait toujours un ou deux pour trouver des exceptions ou des limites aux principes que je voulais illustrer. Mais leur intérêt était soutenu et la discussion qui suivait était porteuse d'un contenu riche, à la fois théorique et pratique.

• *La métaphore*

Plusieurs auteurs recommandent d'utiliser la métaphore pour faire comprendre un message ou pour stimuler la réflexion des apprenants. La métaphore est une figure de style ou de rhétorique qui consiste à prêter la signification propre d'un mot à un autre mot. Cette signification ne convient au deuxième mot que par une comparaison sous-entendue. Ainsi, l'expression « je brûle d'amour pour vous » est une métaphore. Il n'est pas nécessaire que la fumée sorte par les oreilles pour que l'être aimé comprenne. Arthur Asa Berger (1995) propose une définition de la métaphore qui déborde des limites de la poésie. Pour lui, la métaphore est une figure du discours qui trouve son sens par analogie. Selon certains linguistes, c'est par la métaphore que l'on trouve du sens aux événements et au monde. Des chercheurs ont découvert que plusieurs sociétés africaines font un usage abondant de la métaphore. J'attache, pour ma part, beaucoup d'importance à l'utilisation de la métaphore dans les exposés de contenu. J'y vois un moyen privilégié pour faciliter la compréhension profonde des notions complexes. Cette compréhension n'est alors plus seulement rationnelle, elle devient en quelque sorte reliée par analogie au vécu de la personne. Voici l'exemple d'une métaphore qui illustre le phénomène de la construction de la connaissance chez l'apprenant.

EXEMPLE La plante qui pousse

Un apprenant, nous le verrons, c'est un être vivant qui pousse et qui grandit. La plante puise elle-même ses ressources en eau et en fertilisants dans le sol. Elle pousse à son propre rythme. La seule chose que peut faire le jardinier pour l'aider à croître, c'est de dégager son environnement pour lui donner plus d'espace et de lumière, arroser le sol près d'elle, sans l'inonder, lui fournir des fertilisants, sans la brûler et attendre que la nature lui fournisse lumière et chaleur. La pire chose qu'il pourrait faire, ce serait de tirer sur les tiges pour la faire croître plus vite. Cela la ralentirait sûrement et pourrait même la faire mourir. N'est-ce pas ce que nous faisons avec beaucoup de nos apprenants ? Combien de fois, tirons-nous sur les tiges ? Nous le faisons chaque fois que nous cherchons à forcer les apprenants à apprendre tous au même rythme ou encore plus vite que leur nature ne leur permet. Malheureusement, nous provoquons ainsi souvent l'échec et le décrochage.

- *Les exemples et les démonstrations*

Le contenu pratique comprend, enfin, les exemples ou les démonstrations. La deuxième partie de cet ouvrage aborde en détail ce type de contenu pratique. Contentons-nous ici de l'évoquer. Donner un exemple ou faire une démonstration, c'est appliquer soi-même les règles que l'on propose pour montrer comment cela se fait. C'est encore illustrer les propos que l'on vient de tenir par une application pratique. On peut distinguer les exemples verbaux, les exemples non verbaux et les histoires de cas.

EXEMPLE Verbal

Luc, enseignant de comptabilité dans un cours de techniques administratives, décrit à ses élèves la façon dont il effectue une vérification comptable.

EXEMPLE Non verbal

Dans un cours de mécanique automobile, Jean-Pierre effectue devant ses élèves la mise au point d'un moteur à injection.

• *Les histoires de cas*

Le contenu pratique peut encore comprendre des histoires de cas. Il s'agit d'un dossier relativement complet qui présente un cas problème (habituellement, il s'agit de la description de cas réels déjà rencontrés). On y explique comment le spécialiste s'y est pris pour le résoudre ou encore on demande aux apprenants de tenter de le résoudre.

EXEMPLE Cours de premiers soins

Le 10 octobre, à Saint-Jérôme, alors qu'il pleut abondamment depuis deux jours, il se produit un glissement de terrain sur la route provinciale et deux voitures culbutent dans le fossé formé par le glissement ; les passagers sont grièvement blessés. Les premiers témoins arrivés sur les lieux veulent donner les premiers soins. Quelles précautions doivent-ils prendre ?

L'importance du contenu pratique

Dans une recherche effectuée à l'Université Laval (Bujold, 1995), j'ai demandé à un échantillon d'enseignants et d'étudiants de classer des énoncés indicateurs de qualité de la formation. Parmi les dix critères sur lesquels enseignants et étudiants s'entendaient le moins, quatre concernaient la formation pratique. Les étudiants réclamaient par exemple plus de stages pratiques en milieu de travail, une meilleure préparation pour entrer sur le marché du travail, un juste

équilibre entre la théorie et la pratique, et finalement que l'enseignant apporte plus d'exemples concrets. Au début de chacun de mes cours, je soumetts par ailleurs une liste de mes objectifs à mes étudiants et leur demande de les classer par ordre décroissant d'importance. A chaque occasion, que ce soit au premier ou au deuxième cycle, les étudiants classent les objectifs reliés au contenu pratique comme étant plus importants que les objectifs reliés au contenu théorique. On s'attendrait à ce qu'en milieu universitaire les étudiants soient plus ouverts au contenu théorique. S'ils accordent tant d'importance au contenu pratique à l'université, que doit-il en être aux autres ordres d'enseignement ? Sans prétendre avoir fait le tour du sujet, je puis, d'expérience, suggérer aux enseignants, s'ils veulent conserver l'attention et l'intérêt de leurs apprenants, de veiller à maintenir un équilibre entre le contenu théorique et le contenu pratique à l'intérieur de leurs cours. Je suggère aussi de faire constamment le lien entre contenu théorique et contenu pratique.

En résumé

Nous venons de voir, dans ce premier chapitre, les différents éléments de contenu parmi lesquels un enseignant doit choisir au moment de préparer son exposé de contenu. Retenons de ce chapitre que le contenu est et sera toujours plus grand que ce que le contenant (cours ou apprenant) peut contenir. Une sélection s'impose donc. Elle devrait être le moins arbitraire possible et surtout le moins improvisée possible. Il est étonnant de constater les énergies que consacrent les enseignants à préparer la présentation du contenu et le peu de précautions qu'ils mettent à sélectionner le contenu qu'ils vont enseigner. Pourtant, faire perdre le temps de nombreux apprenants finit par coûter très cher. Tout enseignant devrait donc apporter un grand soin à la sélection de son contenu et ne pas hésiter à consulter au besoin des collègues (surtout ceux qui recevront les apprenants dans des cours subséquents) et d'anciens apprenants devenus travailleurs, qui utilisent par conséquent dans leur travail les apprentissages réalisés à l'école. Il ne faudrait surtout pas oublier que le contenu sélectionné doit faire une part tout aussi grande au contenu pratique qu'au contenu théorique tout en contribuant au développement du savoir, du savoir faire et du savoir-être des apprenants.



La structuration du contenu

En ce qui regarde le contenu d'une activité de formation, nous avons vu que les enseignants, après avoir retenu des objectifs pour cette activité, devaient procéder à la sélection du contenu dont l'étude favorisera l'atteinte des objectifs. Nous verrons maintenant comment structurer ce contenu une fois sélectionné. Il ne peut en effet être disposé de n'importe quelle manière. Pour qu'il soit facilement compris et retenu, il doit être organisé. Or, en lisant certains textes, on a souvent l'impression que l'auteur joue au chat et à la souris. Il faut un véritable travail de détective pour deviner ce que l'auteur veut communiquer. Une bonne structuration est encore plus importante lorsqu'il s'agit d'un exposé oral, parce que les apprenants n'ont pas le loisir de faire marche arrière et de réécouter. Nous verrons donc que le contenu doit être hiérarchisé, c'est-à-dire organisé en un ensemble cohérent où chacun des éléments occupe la place qui lui convient.

La hiérarchie cognitive

Le premier type de hiérarchie que l'on rencontre dans un contenu de formation, c'est habituellement la hiérarchie cognitive. Il s'agit de l'organisation que les personnes donnent au contenu pour le comprendre et le retenir. De nombreux

philosophes se penchent depuis des siècles sur l'art d'organiser la pensée. Chez les Grecs, chez Zénon d'abord, puis, chez Socrate, Platon et Aristote, on enseignait la dialectique, c'est-à-dire la logique de l'organisation de la connaissance. Platon traitait ainsi de l'art de discuter par questions et réponses. Pour Kant, à la fin du XVIII^e siècle, il fallait procéder par trois questions séquentielles : « Que puis-je savoir ? » « Que dois-je faire ? » et « Que m'est-il permis d'espérer ? » C'était le passage de la raison pure à la raison pratique. Pour Hegel, également à fin du XVIII^e siècle, la dialectique reposait sur l'utilisation des contradictoires avant d'arriver à une conclusion. C'était la démarche par la thèse et l'antithèse que l'on peut unir en une catégorie supérieure, la synthèse. Ces philosophes nous ont laissé des suggestions intéressantes pour l'organisation du contenu à enseigner et à apprendre. Voici donc trois approches différentes à la structuration du contenu.

- À la manière de Platon, nous pouvons procéder par questions ou demandes et réponses.
- À la manière de Kant, nous pouvons procéder d'abord par la recherche du savoir, pour passer ensuite à l'action et enfin tenter de prévoir l'avenir.
- À la manière de Hegel, nous pouvons chercher les positions contradictoires pour découvrir ensuite les principes unificateurs. Cette approche est génératrice de créativité. Hans Selye, plus près de nous, affirmait dans une conférence donnée à Montréal dans les années 1970 que, pour être créatif, il fallait « oser expérimenter l'absurde ». Il entendait, probablement, tester l'antithèse.

De nos jours, on parle plutôt d'une organisation logique des connaissances. Notre pensée est moins normative, elle est moins rigoureuse en matière de règles et de principes. Une chose demeure, cependant, la personne qui présente un

contenu doit adopter une démarche logique et exposer cette démarche de manière à guider l'apprenant dans son cheminement.

Les connaissances préalables

La personne qui prépare un exposé de contenu de formation devrait avoir comme première préoccupation de s'assurer que les éléments de connaissance qu'elle présentera seront construits sur des fondements solides. Le charpentier qui bâtit une maison ne commencera pas par le toit, même si c'est la première chose que l'on voit du haut des airs. Il cherchera d'abord un appui solide sur le terrain avant de faire une bonne semelle sur laquelle reposeront les fondations. Sur les fondations, il construira la charpente de la maison et ainsi de suite. De la même manière, la personne qui enseigne et celle qui apprend doivent commencer par s'assurer que la dernière possède les connaissances dites préalables avant d'aller plus loin. Les connaissances nouvelles se construisent sur les connaissances antérieures.

EXEMPLE Dans un programme de formation en mécanique d'ajustage, on trouve l'objectif qui suit : « Tailler des rainures et des cannelures dans des roues d'engrenage. » La poursuite de l'apprentissage relatif à cet objectif suppose de nombreuses connaissances préalables. Ainsi, il faut savoir ce qu'est une rainure, non seulement en avoir une définition, mais posséder une image précise de toutes les formes de rainures possibles. Il faut aussi savoir ce que sont des cannelures. Il faut posséder de bonnes connaissances sur les engrenages, sur la mécanique des roues et des poulies. Cette connaissance ne doit pas être que verbale, elle doit aussi et surtout être « expérientielle », c'est-à-dire qu'il faut avoir vu ce que sont toutes ces réalités et non seulement un prototype, mais une grande variété de prototypes. Il est même souhaitable que les apprenants aient eu l'occasion d'en utiliser. L'idéal serait qu'ils aient eu à en fabriquer.

La hiérarchie séquentielle

Le premier ordre logique qui me vient à l'esprit est l'ordre séquentiel. Le seul fait d'énumérer des éléments dans une suite constitue un ordre séquentiel. Des éléments peuvent par exemple être classés dans une séquence logique telle que passer des causes aux effets, du général au spécifique, ou encore des hypothèses aux conclusions. Si je dispose par ailleurs des éléments, surtout des événements, selon leur ordre d'apparition dans le temps, je respecte aussi un ordre séquentiel. Il s'agit cette fois de la hiérarchie ou de l'ordre chronologique. En relatant, par exemple, dans quel ordre ont été découvertes les bases du calcul, et surtout en précisant le nombre de siècles qu'il a fallu pour les découvrir, on faciliterait peut-être leur apprentissage. L'enseignant serait aussi moins surpris de constater que ses élèves ont besoin de temps pour comprendre et retenir ce qu'on a mis des siècles à découvrir.

La hiérarchie inférentielle

L'ordre inférentiel est une autre façon logique de présenter le contenu. Une inférence est une opération intellectuelle par laquelle on passe d'une prémisse reconnue comme vraie à une ou des conclusions qui en découlent. Le syllogisme est un bel exemple d'inférence. Ainsi : si A est plus grand que B et que B est plus grand que C, alors A doit être plus grand que C. Dans une hiérarchie séquentielle, où l'on procède par ordre inférentiel, on peut utiliser le mode inductif ou le mode déductif. Le mode déductif consiste à procéder du tout vers ses parties, du système vers ses sous-systèmes, de l'objectif général vers les objectifs particuliers, des hypothèses aux conclusions.

EXEMPLE Je formule l'hypothèse que les émotions sont sources d'énergie. Il faut de l'énergie pour courir. La peur, la colère, l'envie et l'amour sont des émotions. Elles font toutes courir. Donc, les émotions sont sources d'énergie. Si l'amour, l'envie, la peur et la colère peuvent toutes générer l'énergie des apprenants, pourquoi l'enseignant ne devrait-il utiliser que la peur et la colère ?

La hiérarchie analytique

Tout formateur qui aborde le développement d'un contenu se trouve habituellement devant un dilemme : devra-t-il procéder en décomposant le tout en ses diverses parties, ou plutôt en construisant l'ensemble après avoir présenté les parties d'abord ? En d'autres mots, le formateur utilisera-t-il une méthode déductive ou une méthode inductive ? Le goût pour l'une ou l'autre de ces méthodes est à peu près également partagé chez les formateurs. Il n'en est probablement pas de même chez ceux qui apprennent.

Il ne m'apparaît pas obligatoire d'adhérer à une méthode plutôt qu'à l'autre. Il est toutefois fort utile d'employer les deux successivement, car cela stimule indéniablement la compréhension et la rétention. On pourra, par exemple, passer du général au particulier et demander par la suite aux apprenants de retrouver le général à partir du particulier ou l'inverse.

La méthode déductive

EXEMPLE Dans un cours de formation morale, un enseignant planifie une séquence sur les valeurs et leurs effets sur les comportements. Il explique à ses élèves quelles peuvent être les conséquences de la valorisation de la personne humaine.

Niveau 1 : une valeur

- Accorder de l'importance à autrui.

Niveau 2 : des attitudes

- Être respectueux de la propriété des autres.
- Être attentif aux autres.
- Être tolérant à l'égard des erreurs des autres.

Niveau 3 : des comportements

- Rendre à l'autre les objets qu'on lui a empruntés.
- Demander la permission à l'autre avant de prendre ce qui lui appartient.
- Prêter l'oreille à l'autre lorsqu'il nous adresse la parole.
- Reformuler ce que l'autre a dit pour s'assurer que l'on a bien compris.
- Excuser l'autre lorsqu'il a commis une erreur.
- Signaler à l'autre ses erreurs pour qu'il les corrige.
- Aider l'autre à corriger ses erreurs.

On pourrait reprendre chacune de ces deux dernières catégories et les analyser encore plus en détail. Comme on vient de le voir, la méthode déductive consiste à développer un contenu en allant du général vers un contenu de plus en plus particulier. Il s'agit donc d'une démarche d'analyse.

La méthode inductive

Procéder par une méthode inductive consisterait à partir d'un animal, par exemple, et à reconstruire le schéma mais en sens inverse.

EXEMPLE Prenons le cas du chat

Niveau 4

Il s'agit d'un mammifère.

Niveau 3

Étant un mammifère, il fait partie des vertébrés.

Niveau 2

Comme tous les vertébrés, il fait partie du règne animal.

Niveau 1

Tous les sujets du règne animal sont, comme les végétaux, constitués de matière organique.

La simple lecture des exemples de l'utilisation de la méthode déductive et de la méthode inductive pour l'organisation du contenu à apprendre nous amène à penser que chacune possède ses avantages et ses inconvénients. C'est probablement par l'utilisation successive des deux méthodes qu'il est possible de maximiser la compréhension.

La construction des connaissances procède cependant habituellement en allant du particulier au général. Dans le cas des connaissances complexes, il peut être avantageux de faire refaire aux apprenants le chemin parcouru par les personnes qui ont découvert ces connaissances. On amène ainsi les apprenants à reconstruire leurs propres connaissances. Des étudiantes en enseignement préscolaire et primaire me faisaient remarquer récemment qu'elles ont besoin de construire leurs connaissances et que c'est plus facile pour elles lorsqu'elles procèdent par induction. Malheureusement, comme ce sont souvent les enseignants qui décident de quelle façon la matière sera abordée, ils choisissent naturellement de procéder par déduction. Ils répondent ainsi à leurs besoins et non à ceux de leurs apprenants. Selon ces

L'exposé oral en enseignement

étudiantes, la méthode déductive convient bien à ceux qui savent déjà, mais la méthode inductive convient mieux à ceux qui ne savent pas : ils procèdent alors du simple au complexe. J'espère que ces étudiantes n'oublieront pas leur point de vue actuel lorsqu'elles enseigneront, à leur tour.

L'organisation du contenu selon un ordre logique n'est pas chose facile et ce qui peut sembler logique pour une personne peut ne pas l'être pour une autre. Il arrive ainsi que, dans bien des cas, il soit avantageux de vérifier si l'ordre hiérarchique que l'on a utilisé correspond à une réalité chez les apprenants. On peut utiliser certaines méthodes pour vérifier l'ordre logique de l'information. Parmi celles-ci, voyons l'examen diagnostique et la méthode des appariements.

- *L'examen diagnostique*

Lorsqu'on veut valider une hiérarchie cognitive, on peut avantageusement utiliser l'examen diagnostique. Il s'agit d'un examen administré aux apprenants, dans une perspective d'évaluation formative, comme simple exercice, c'est-à-dire sans consigner les notes aux dossiers. En plus de permettre de noter les éléments de contenu non assimilés par les apprenants, cette forme d'examen permet de classer les éléments de contenu. Il faut évidemment pour cela que l'examen porte entièrement sur une seule et même notion. Selon cette méthode de validation, **aucune question ratée par un apprenant ne peut être considérée comme préalable à une question réussie par ce même apprenant.**

EXEMPLE Supposons un examen diagnostique de dix questions administré à cinq apprenants. Voici la distribution des bonnes et des mauvaises réponses :

Questions	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5
1	1	1	0	1	1
2	0	1	0	1	1
3	0	1	0	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	0	0	0	0	0
8	0	1	0	1	0
9	0	1	0	1	1
10	0	1	0	0	0

En examinant les résultats de cet examen, on peut conclure que les contenus visés par ces questions devraient être présentés dans l'ordre suivant : 4-5-6-1-2-3-9-8-10-7. On peut ainsi constater que les notions les plus simples sont toujours présentées en premier. Il faut donc aller du plus simple au plus complexe. Il faut reconnaître qu'il s'agit là d'une façon de faire très peu courante, que certains jugeront utopique. La tentation est pourtant grande, lorsque les apprenants ne réussissent pas, de les déclarer incapables ou paresseux. Chercher un coupable est souvent la première réaction spontanée quand survient un problème. Mais on ne résout pas les problèmes de cette façon. Il faudrait plutôt chercher les causes et des solutions. Selon Bloom (1986), une des causes les plus fréquentes de l'échec scolaire, c'est la non-maîtrise des connaissances ou des habiletés préalables. L'ordre logique

L'exposé oral en enseignement

d'un contenu peut difficilement être déterminé à l'œil. Je rêve du jour où les enseignants acceptent d'analyser leur contenu avant de l'exposer. Pour cela, il faut du temps et le travail de préparation n'est pas toujours reconnu à sa juste valeur dans la tâche des enseignants.

- *La méthode des appariements*

Il arrive la plupart du temps qu'on ait à décider de l'ordre de présentation d'un contenu avant d'avoir pu en déterminer la hiérarchie cognitive par des examens diagnostiques. Les enseignants n'ont ainsi d'autre choix que de consulter des collègues sur l'ordre logique à respecter dans la présentation de ce contenu. Ils inscriront alors les titres des différentes parties du contenu sur une formule et demanderont à quelques personnes compétentes dans le domaine d'indiquer sur une matrice, vis-à-vis de chaque élément de contenu, lesquels parmi les autres éléments de contenu lui sont préalables et devraient le précéder. Voici un exemple applicable aux fondements d'une langue :

EXEMPLE	Fondements	1	2	3	4	5
	1. Les sons				✓	
	2. Les mots	✓		✓	✓	
	3. Les syllabes	✓			✓	
	4. Les lettres					
	5. Les phrases	✓	✓	✓	✓	

Dans le tableau qui précède, les numéros d'éléments se retrouvent à la fois à l'horizontale et à la verticale. On a coché dans la matrice les numéros des éléments qui devraient

précéder celui indiqué au début de la rangée. Ainsi, selon la personne consultée, il faudrait enseigner les éléments dans l'ordre suivant : 4-1-3-2-5, c'est-à-dire commencer par les lettres, suivre avec les sons, voir ensuite les syllabes, puis les mots et enfin les phrases. Il serait évidemment souhaitable de consulter plusieurs personnes sur l'ordre séquentiel dans lequel le contenu devrait être enseigné. Si cela se révélait impossible, l'utilisation d'une telle méthode par l'enseignant lui-même pourrait déjà s'avérer une pratique utile.

Les indicateurs structuraux

Le lecteur d'un texte écrit, tout comme l'auditeur d'un texte parlé, a besoin, pour bien comprendre le message, de s'en faire une perception globale. Cela lui permet de saisir non seulement le sens des mots qui sont utilisés, mais aussi le sens des phrases, des paragraphes et des sections. Cette compréhension sera facilitée par l'utilisation d'indicateurs structuraux dont la principale fonction est de rendre évidents les liens entre les divers éléments d'un contenu. Ces indicateurs jouent ainsi le rôle de procédés d'orientation du lecteur à l'intérieur du texte, permettant à celui-ci de repérer rapidement l'endroit où il doit reprendre s'il a interrompu temporairement sa lecture, ou encore de situer le message qu'il reçoit par rapport aux autres messages contenus dans l'exposé. Les indicateurs structuraux jouent, par conséquent, le rôle de facilitateurs d'apprentissage. Dans le cas d'un exposé oral, le fait d'inscrire au tableau ou de projeter sur écran avec un rétroprojecteur le thème traité dans chaque partie de l'exposé permet aux apprenants de toujours savoir de quoi il est question. L'idéal, c'est que les apprenants aient en main le plan de l'exposé.

L'exposé oral en enseignement

Lachance (1988) relève quatorze indicateurs structuraux qu'il regroupe en trois grandes catégories. J'ai ajouté aux siens quelques indicateurs supplémentaires que j'estime utiles. Je distingue ainsi les indicateurs qui permettent :

- le repérage de l'information
 - L'introduction
 - La table des matières
 - Les titres et les sous-titres
 - Les schémas organisateurs (*advanced organizers*)
 - Les divisions
 - Les blocs et les sections
 - Les systèmes de codification
 - Les diviseurs
 - La conclusion
- la présentation des points essentiels
 - Le sommaire ou résumé
- le signalement des points particuliers
 - Les inscriptions en marge
 - Les indicateurs typographiques (soulignés, majuscules et gras)
 - Les commentaires

En résumé

Nous avons vu, en traitant de la sélection et de l'organisation du contenu, les principales préoccupations que devrait avoir un enseignant lorsqu'il prépare son enseignement. C'est, en somme, tout ce qui a trait à la planification. On y fait une large place à un ensemble de décisions, décisions concernant surtout la délimitation du contenu. Pour un enseignant enthousiaste devant son expertise, comme la très grande majorité le sont, c'est l'occasion de grands sacrifices. N'a-t-il pas consacré ses plus belles années à construire sa compétence dans ce contenu ? C'est presque toujours à regret qu'il décide de laisser de côté une partie de son savoir. Il le faut, parce que les apprenants ne peuvent, dans l'espace d'un cours, assimiler toutes les connaissances qu'un enseignant a construites pendant ses années d'étude et d'expérience. Un bon enseignant commence par bien choisir et ensuite par bien structurer son contenu. Ce choix, pour des raisons évidentes d'économie, doit précéder la présentation du contenu.



La présentation orale du contenu

Lorsqu'on interroge des apprenants sur les principales qualités d'un bon enseignant, la capacité de faire des exposés clairs arrive toujours parmi les dix premiers critères d'appréciation. De nombreuses recherches ont ainsi été entreprises pour déterminer les caractéristiques d'un bon enseignement. Feldman rapportait déjà plus de cent études sur ce sujet en 1976. A la suite de consultations d'apprenants, de professeurs et d'anciens, une liste impressionnante de caractéristiques a ainsi pu être élaborée et testée. Isaacson, McKeachie, Milholland et al. (1964) ont effectué une analyse factorielle et ont pu réduire le nombre de ces caractéristiques aux six suivantes :

- habileté à expliquer,
- qualité des rapports avec les apprenants,
- structuration de l'intervention,
- charge de travail imposée aux apprenants,
- qualité du feed-back,
- habileté à favoriser la participation des apprenants en classe.

L'exposé oral en enseignement

Dans plusieurs autres analyses factorielles, la clarté dans les présentations émerge comme un facteur général. On remarque aussi une grande similitude dans les résultats de plusieurs analyses factorielles réalisées sur le sujet. Il s'agit là, bien sûr, d'études conduites auprès d'étudiants universitaires, car ils sont plus aptes à suivre un exposé oral et théorique que les élèves du primaire et du secondaire.

La communication a toujours été et sera probablement toujours le principal outil d'intervention d'un enseignant. C'est en effet en établissant une communication efficace avec ses apprenants que l'enseignant peut les guider dans leur apprentissage. Or, l'exposé oral n'est qu'une partie du phénomène de la communication avec les apprenants.

Des théories de la communication aux théories pédagogiques

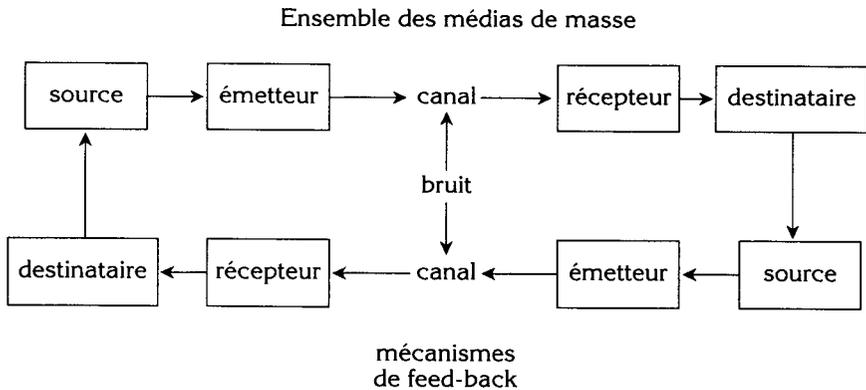


Figure 10 : Le modèle de communication de Shannon et Weaver modifié par Defleur (1992)

J'ai insisté sur la place de la communication dans l'acte pédagogique. Abordons maintenant cette question en passant des théories de la communication aux théories pédagogiques. Le premier modèle théorique dont je m'inspire ici est celui de Shannon et Weaver, complété par Defleur (1992). Shannon et Weaver étaient deux ingénieurs d'une compagnie de téléphone. Ils ont proposé leur modèle, qu'ils ont d'ailleurs qualifié de modèle mathématique de la communication, pour guider les recherches en vue d'améliorer les systèmes téléphoniques. Defleur a ajouté à leur modèle le mécanisme de feed-back.

Pour ces auteurs, tout processus de communication suppose une source d'information (personne ou organisme) qui transmet un message à un destinataire. Pour ce faire, la source d'information (supposons l'enseignant) doit utiliser un émetteur dont la fonction est de coder le message. Un bel exemple permet d'illustrer ce phénomène, c'est le téléphone. Le combiné est muni d'un microphone dont la fonction est de coder le message transmis et d'une enceinte acoustique dont la fonction est de décoder le message reçu. Notons qu'un phénomène similaire se passe lorsque nous utilisons des mots pour transmettre nos pensées. Dans le cas du téléphone, le signal sonore est transformé en signal électrique par le microphone. Le message est ensuite acheminé vers le destinataire par un canal. Or, tout canal comporte des bruits, d'intensité variable, mais qui modifient la teneur du message. Il en est de même des bruits environnants dans une classe ; ils modifient le message ou interfèrent dans sa transmission. A son point d'arrivée, le message est capté par un récepteur qui doit le décoder avant de le transmettre au destinataire. Une condition essentielle doit cependant être respectée pour que la communication soit efficace : **l'émetteur et le récepteur doivent utiliser le même code, sinon toute compréhension devient impossible.** Dans la communication

pédagogique, le communicateur doit aussi s'assurer que les codes qu'il utilise sont connus des destinataires que sont les apprenants. Une période de vérification des codes s'impose donc toujours au début d'une communication pédagogique. On dit ainsi qu'il est essentiel d'ajuster son niveau de langage à celui de ses apprenants. C'est une précaution dont un bon enseignant ne peut faire l'économie et dont la réalisation n'est pas simple. Pour y arriver, il faut faire parler ses apprenants et surtout les écouter.

Ce que je viens de décrire n'est que la moitié du phénomène de la communication. Pour que la communication se maintienne, il faut que le destinataire devienne à son tour source d'information et, par le même mécanisme, retourne un message à la première source. C'est ce que l'on désigne comme la boucle de rétroaction ou de feed-back. À la seconde où le canal de rétroaction est coupé, il n'y a plus de communication. Rien n'assure en effet que le message transmis est reçu et ce de la bonne façon.

L'art de communiquer, c'est non seulement l'art de transmettre un message, mais aussi et surtout l'art de vérifier si le message est bien reçu et compris.

De ce que nous venons de voir, il est facile de déduire que l'efficacité d'une communication pédagogique ne peut jamais être parfaite. Si, et c'est une condition première, l'enseignant a su attirer l'attention de ses apprenants, il doit être constamment aux aguets pour la maintenir, car de nombreux bruits de canal viennent interférer dans la relation et faire perdre le fil du discours. Seule une gestion efficace du feed-back peut permettre à l'enseignant de maintenir constant ce lien de communication en classe. Pour ce faire, l'enseignant doit constamment observer ses apprenants et chercher à capter tout message que ceux-ci lui envoient, que ce

La présentation orale du contenu

message soit verbal ou non verbal. Un apprenant qui regarde à la fenêtre ou qui bâille ou qui regarde dans ses livres a probablement perdu le fil du discours. Il faut alors immédiatement le ramener au sujet, sinon il finira par décrocher. Après lui, ce sera un autre, puis un autre. C'est ainsi que l'on finit par perdre l'attention de la majorité de la classe. Il faut voir tout ce qui se passe en classe pour bien communiquer avec les apprenants.

Voulant faire comme avec les autres spécialistes de la communication, j'ai, moi aussi, voulu proposer mon propre modèle de communication, que j'ai intitulé « le continuum de la communication ». Ce qui m'intéressait surtout, en construisant ce modèle, c'était d'illustrer les changements dans les mécanismes de la communication lorsque la dimension de l'auditoire varie. Je distingue ainsi arbitrairement quatre tailles d'auditoire : l'interpersonnel, le petit groupe, le grand groupe et la masse.

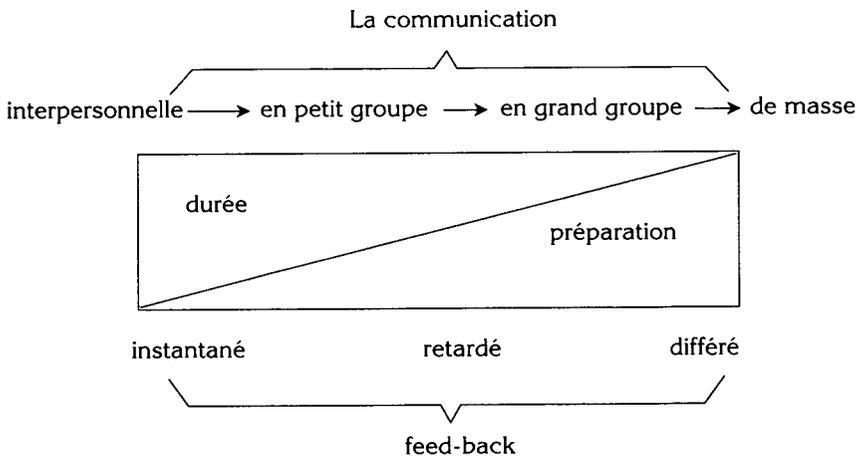


Figure 11 : *Le continuum de la communication*

La communication interpersonnelle, c'est la communication entre deux personnes. Il s'agit du contexte le plus simple, mais aussi de celui qui se prête le mieux au développement des habiletés à la communication. Le petit groupe comprend un nombre de membres suffisamment petit pour qu'il soit possible de les observer tous à la fois, ce qui est difficile quand le groupe dépasse vingt personnes. Le grand groupe, c'est un auditoire qui peut comprendre entre vingt et une et mille personnes, selon la capacité de la salle. L'orateur peut alors capter les réactions de son auditoire, mais il peut difficilement personnaliser ses interventions. La communication de masse comprend tous les modes de communication où l'auditoire est invisible aux yeux du communicateur. La communication de masse comprend donc toutes les communications écrites et les communications électroniques, tels la radio et la télévision, Internet, les publications, les journaux.

Les mécanismes de la communication demeurent sensiblement les mêmes, quelle que soit la situation où elle doit s'établir. Que ce soit en situation interpersonnelle, en petit groupe ou en grand groupe, il faut un émetteur, un canal, un message et un ou des récepteurs. Il y a toujours des bruits, puisque des messages étrangers peuvent venir interférer dans la transmission. Par contre, plus le nombre de destinataires est petit, plus on peut se permettre d'improviser ; mais plus ce nombre est grand, plus la préparation du message est longue et plus le message doit être structuré. En outre, plus la durée du message doit être brève. Pourquoi ces recommandations ? A cause du feed-back, ce canal essentiel qui permet à la communication de passer. C'est par le feed-back – ou rétroaction – que l'émetteur et le destinataire peuvent maintenir en place les conditions assurant la transmission efficace du message. Sans feed-back, on ne peut en aucun cas garantir qu'il y ait communication puisqu'on ne peut être assuré que le message a été reçu et écouté. Ce qui différencie donc la forme de communication entre des

groupes de dimension différente, c'est la vitesse du feed-back. Plus le groupe est petit, plus le feed-back est immédiat et plus l'informateur peut facilement ajuster son message. Par contre, plus le groupe est grand, plus le feed-back est retardé ou différé et, par conséquent, plus aléatoire est la communication, parce que plus difficile est l'ajustement du message au degré de compréhension des destinataires.

J'ai expliqué deux aspects de la communication à l'aide de deux modèles théoriques. J'aurais pu en utiliser d'autres ; il en existe plusieurs, tous aussi intéressants les uns que les autres, qui analysent la communication sous des angles différents. Mais ce n'est pas le sujet central de cet ouvrage. J'ai donc, dans ma sélection du contenu, jugé préférable de ne pas m'étendre sur ce sujet, par ailleurs, fort intéressant. Je renvoie les lecteurs intéressés à approfondir cette question à l'ouvrage de Willett (1992). Nous allons maintenant examiner de plus près l'exposé oral du contenu, que l'on désigne souvent comme le cours magistral, bien que, soit dit en passant, il n'ait souvent rien de magistral.

Je suggère au lecteur une activité de participation avant d'aborder ce thème. Je respecterai ainsi ce que je considère comme une recommandation essentielle en vue d'assurer l'efficacité d'un exposé oral. Cette activité de participation doit normalement ranimer, chez le lecteur, la soif de savoir. Je pose, à cette fin, deux questions et je recommande fortement au lecteur de prendre le temps d'y répondre.

EXEMPLE 1. Quelle est la durée optimale d'un exposé oral ?

2. Quels facteurs influencent la compréhension et le taux de rétention d'un message oral ?

Les conditions d'une communication pédagogique efficace

Les questions qui précèdent nous amènent tout naturellement à explorer les conditions nécessaires pour qu'une communication pédagogique soit efficace. Ces conditions peuvent être divisées en trois catégories : les conditions à respecter par l'enseignant, les conditions auxquelles doivent répondre les apprenants et les conditions du côté de l'environnement.

LES CONDITIONS À RESPECTER PAR L'ENSEIGNANT

Pour que la communication pédagogique soit efficace, on est spontanément porté à placer les premières conditions du côté de l'enseignant. Il est vrai que c'est l'enseignant qui peut y avoir le plus d'impact. C'est quand même lui qui a la responsabilité de rendre le contenu à apprendre disponible aux apprenants et qui doit s'assurer que sa présentation corresponde à leurs capacités de réception. Le contenu doit

prendre la forme du contenant, nous dit un vieux proverbe. « *Ad modus recipiendi recipiendum* ». C'est surtout vrai lorsqu'il s'agit de faire apprendre à des jeunes, enfants ou adolescents. Pour atteindre un haut degré d'efficacité, l'enseignant doit adopter d'abord des attitudes. Ces attitudes trouvent ensuite leur expression concrète par le développement d'habitudes de comportements, comportements qui lorsque bien maîtrisés, deviennent en quelque sorte des techniques de communication. Ce sont les principales conditions d'efficacité de côté de l'enseignant. Nous les verrons plus en détail.

Les attitudes facilitantes en communication

En ce qui concerne les conditions à respecter par l'enseignant, viennent d'abord les attitudes. Auger (1972) présente six attitudes qu'il qualifie de facilitantes pour la communication interpersonnelle. Je les considère tout aussi efficaces dans une communication en classe, devant un groupe. J'essaie de les utiliser constamment. Quand je réussis, je n'ai pas de problèmes. Quand je ne réussis pas, et cela m'arrive, j'éprouve des difficultés à conserver l'attention de mes apprenants. Il s'agit de :

- la compréhension empathique, que l'on définit aussi comme la présence ou l'écoute active,
- du respect chaleureux,
- de l'authenticité,
- de la confrontation,
- de la précision ou spécificité,
- de l'immédiateté.

- *La compréhension empathique, présence ou écoute active*

Bien communiquer commence par savoir écouter. Écouter d'abord pour vérifier si les apprenants sont disposés à recevoir le message. Il ne sert à rien, en effet, de parler si personne n'écoute. Écouter ensuite pour s'approprier le niveau de langage des personnes que l'on veut informer. Une anecdote me permettra d'expliquer ce que j'entends par la vérification du niveau de langage.

EXEMPLE J'animais récemment un séminaire avec un groupe d'enseignants chargés d'encadrer les stages pratiques de nos futurs enseignants. Avant de commencer le séminaire, je leur ai remis un projet d'ordre du jour et leur ai proposé de suggérer des modifications avant de l'adopter. Or, j'avais laissé, par distraction, quelques contradictions dans cet ordre du jour. Comme personne ne faisait de commentaires, j'ai insisté en leur signalant que l'ordre du jour devait absolument être modifié. Après un peu moins d'une minute de silence, une enseignante, un peu agacée, a déclaré sur un ton incisif : « Comment voulez-vous que je propose des modifications, je ne comprends rien de ce qui est écrit sur cet ordre du jour. » Cette intervention, que je recherchais, a été l'élément déclencheur d'une très belle communication pédagogique. Nous avons tous compris qu'avant de communiquer sur le plan pédagogique nous devons nous donner un langage commun et que pour cela il fallait que tous s'expriment. Les enseignants participants ont alors compris que ce qu'ils ressentaient devant mon ordre du jour, les stagiaires étaient susceptibles de le ressentir lorsqu'elles arrivaient dans leur classe. Ils ont aussi compris pourquoi ils reprochaient à leurs stagiaires de ne pas savoir parler aux enfants. Ils ont enfin compris que souvent les parents avaient de la difficulté à les comprendre.



La communication entre un enseignant et ses apprenants peut être comparée à la communication radio. Les deux partenaires ne peuvent émettre et écouter en même temps. Ils doivent donc constamment vérifier si leur interlocuteur est à l'écoute et lui passer la parole régulièrement pour s'assurer que le lien de communication est maintenu. Ils ne doivent jamais prendre la parole avant que l'autre ne la leur ait donnée par le message « à vous ».

Chaque milieu a en effet sa propre culture, qui englobe ses propres valeurs et son propre langage. Voici une affirmation qui en surprendra plus d'un.

Un bon exposé oral est normalement précédé d'une période d'observation et d'écoute des apprenants.

Pour bien communiquer sur le plan pédagogique, il est important d'écouter non seulement les messages verbaux, mais aussi les messages non verbaux. Selon de nombreux chercheurs dont Mehrabian (1971), plus de 90 % d'un message passe par le non-verbal et ce non-verbal est surtout fait de messages à caractère émotif. Les signaux qui nous sont envoyés par les apprenants, comme par tous les auditeurs d'ailleurs, sont tous importants si nous voulons que notre communication demeure efficace. Il est rentable de les recevoir, de les écouter et de signaler qu'on les a bien reçus. La valorisation, l'intérêt, la motivation et les attitudes font tous appel aux émotions. Un enseignant ou une enseignante qui porte une attention toute spéciale aux émotions des personnes qu'elle veut former augmente ses chances de les rejoindre et de provoquer leur engagement. Être présent à sa classe, c'est capter tous les messages que chaque apprenant envoie et signifier qu'on les a reçus. Il ne faut surtout pas oublier que tous les comportements des apprenants contiennent des messages. Les ignorer ou faire semblant de les ignorer, c'est manquer de présence. Bien sûr, l'attention aux signaux lancés peut interrompre la livraison de son propre message. Mais que sert de livrer un message si le destinataire n'est plus en communication ? Il vaut mieux interrompre la livraison, attendre que la communication soit rétablie et poursuivre par la suite. L'écoute active ou compréhension empathique suppose l'observation constante des apprenants et une réaction à tous leurs comportements, verbaux aussi bien que non verbaux. On peut de ce fait conclure que...

La présence aux messages verbaux et non verbaux des apprenants est la première caractéristique d'une bonne communication pédagogique.

- *Le respect chaleureux*

Il existe une sorte de réciprocité entre les partenaires d'une communication pédagogique. L'enseignant qui désire être respecté par ses apprenants doit d'abord leur accorder ce respect. Il s'agit d'un défi qui n'est pas toujours facile à relever. Qui n'a jamais, à son insu, manqué de respect envers ses apprenants ?

EXEMPLE Je me souviens ainsi d'un groupe d'avocats à qui je donnais un cours de pédagogie. Je faisais justement un exposé sur l'art de faire un bon exposé magistral. Je leur avais fourni une grille afin qu'ils évaluent ma prestation. Cette grille reprenait simplement les critères d'un bon exposé oral de Noyé et Piveteau (1985) parmi lesquels on retrouve « communiquer les objectifs poursuivis par son exposé ». Or, j'avais intentionnellement omis de communiquer mes objectifs, annonçant tout simplement ce dont j'allais parler. Tous ont évalué que j'avais bien communiqué mes objectifs. Je leur ai alors déclaré : « Je vois que vous n'avez pas compris la notion d'objectif ». Cette déclaration a eu l'effet d'une aiguille qui pique un ballon. J'ai senti l'enthousiasme, alors bien perceptible, s'éteindre d'un seul coup. Les participants avaient chaud, ils regardaient partout ailleurs, ils n'écoutaient plus. J'ai immédiatement commandé une pause après laquelle nous avons, un coanimateur et moi, regroupé les participants dans une autre salle. C'est le coanimateur qui a alors pris ma place et qui a demandé au groupe ce qui avait éteint leur enthousiasme. Il a fallu plusieurs minutes de silence avant que l'un des participants, hésitant, avoue que ma remarque sur leur non-compréhension de la notion d'objectif l'avait humilié et que cela l'avait démotivé. Tous les autres participants ont à sa suite opiné de la tête.

L'exposé oral en enseignement

Je me suis alors excusé en faisant remarquer l'importance du respect de son auditoire pour le maintien d'une bonne communication. Je leur ai déclaré : « J'aurais dû dire plutôt : je vois que j'ai mal expliqué la notion d'objectif ». Inutile de dire que cette fois le groupe était d'accord. Il a, par la suite, pu reprendre son travail dans un renouveau d'enthousiasme. Plusieurs étaient convaincus que tout avait été planifié d'avance. Ce n'était pourtant pas le cas.

Personne n'est à l'abri des erreurs lorsqu'il communique devant un groupe et il faut savoir l'admettre. Lorsque, consciemment ou non, on humilie les apprenants, ils décrochent. Je recommande donc de considérer les apprenants comme les personnes les plus importantes qui soient, de croire en leurs capacités d'apprendre, mais aussi de leur laisser le temps dont ils ont besoin pour apprendre, de respecter leur rythme d'apprentissage.

- *L'authenticité*

Pour réussir une communication pédagogique, l'enseignant doit faire preuve d'authenticité ; afficher ses vrais sentiments, afficher clairement ses doutes, ses hésitations et ses émotions. Cela revient à ne pas porter de masque. Il n'y a rien qui bloque plus la communication qu'une personne qui fait semblant. On sent alors qu'elle a quelque chose à cacher et on se méfie. Le premier conseil que l'on puisse donner à une personne qui fait un exposé, c'est d'exprimer ouvertement, sans détours, ses véritables émotions. Ne pas essayer de camoufler son trac. C'est souvent ce trac d'ailleurs qui pousse certaines personnes à faire des exposés qui n'en finissent plus et qui font décrocher l'auditoire. Avouer ses émotions, sans insister toutefois, attire la plupart du temps la sympathie des apprenants.

- *La précision ou spécificité*

Une bonne communication pédagogique suppose aussi, de la part de l'enseignant, précision et spécificité dans son discours. Il est étonnant, lorsqu'on est mal à l'aise, de voir comme on est porté à parler à mots couverts, à utiliser des termes ésotériques, à farcir son discours d'adjectifs qualificatifs ou d'adverbes, des termes que l'on dit polysémiques. On n'arrive donc pas à capter leur sens précis ou leur portée véritable. Un discours précis et spécifique fait plutôt appel à des faits, décrit des comportements et renvoie à des phénomènes observables. Il importe par exemple d'éviter dans ses exposés, dans la mesure du possible, les adjectifs qualificatifs et les adverbes. Ce sont des mots qui alourdissent le discours et finissent par le rendre ambigu. Précisons qu'un terme ésotérique est un terme dont l'usage n'est pas courant et qu'un terme polysémique est un terme qui peut avoir plusieurs sens.

- *La confrontation*

Lors d'une communication pédagogique, il arrive souvent que des participants n'aient pas compris. Cette fois, c'est la partie de la communication la plus délicate. Pour les faire avancer, il est essentiel de révéler leur incompréhension et cela sans les humilier. C'est ce qu'Auger (1972) désigne comme l'attitude de confrontation. On les confronte en leur donnant la parole et en attendant patiemment qu'ils s'expriment. Par la suite, on peut rectifier les erreurs de compréhension et poursuivre le discours. Si, en plus, en les faisant parler, on note des contradictions, une attitude de confrontation suppose qu'on les dénonce. Évidemment, c'est plus facile lorsqu'on arrive à le faire avec humour. C'est aussi plus facile si on commence par rire de soi-même, en disant, par exemple, je vois que je ne suis pas le seul à trouver cela difficile à comprendre, vous me rassurez

- *L'immédiateté*

Si jamais un conflit semble émerger dans le processus de communication pédagogique, c'est comme le cancer ou l'infection qui s'installe dans un organisme vivant. Il est alors recommandé d'agir le plus rapidement possible pour rétablir les relations. De toute façon, lorsqu'il y a un conflit, les émotions qui l'entourent empêchent le message de passer. C'est donc perdre son temps que de vouloir continuer à le livrer. Le seul sujet qui soit pertinent à ce moment, c'est le sujet à l'origine du litige. Pour déceler les conflits larvés, on doit réagir sur-le-champ à tout message non verbal, capter et corriger tout indice de non-compréhension dès qu'on le constate, ne pas passer outre à un message émotif et discuter ouvertement toute manifestation de frustration ou de décrochage. Le silence prolongé ou la passivité des apprenants sont souvent un indice qu'il y a conflit. Cela se produit presque toujours lorsqu'on remet en question des valeurs privilégiées par les apprenants ou, encore, lorsqu'on leur demande de réaliser une activité qu'ils ne se sentent pas capables de réussir.

Les éléments observables de la communication

Quelques composantes observables ou techniques de la communication pédagogique sont particulièrement efficaces. Il en existe bien sûr d'autres, mais je vous proposerai celles que j'utilise le plus souvent et qui me rendent le plus service. Ce sont :

- l'accueil,
- le soutien,
- la suggestion,
- le renforcement,
- les questions ouvertes et fermées,

- la reformulation ou la paraphrase,
- le silence,
- le rapprochement ou rappel,
- la clarification,
- l'explicitation,
- la persuasion,
- la présentation.

- *L'accueil*

L'accueil n'est évidemment pas une technique, bien que, sous certains aspects, les façons de procéder qui sont proposées soient à ce point précises qu'on peut les assimiler à des techniques. Il s'agit plutôt d'un moment dans la communication pédagogique. L'accueil englobe les premières minutes de la première rencontre. Cette période de temps devrait être consacrée à l'établissement d'un lien de confiance entre les apprenants et l'enseignant. Comment en effet la communication pédagogique peut-elle être efficace si les personnes formées n'ont pas confiance en la personne chargée de les former ? La première réaction que j'observe chez les enseignants débutants, c'est celle de vouloir faire la preuve de leur compétence en étalant leur savoir ou encore de démontrer leur autorité en adoptant une attitude intransigeante, voire hautaine avec leurs apprenants. C'est, à mon avis, une grave erreur. Si la compétence du formateur est importante pour une formation de qualité, ce n'est pas le principal facteur pour établir une relation de confiance. Je crois plutôt que les apprenants auront confiance en la personne chargée de les former dans la mesure où ils sentent qu'avec cette personne ils pourront s'exprimer. Ma principale recommandation, c'est donc de donner la parole aux apprenants le plus tôt possible après leur avoir souhaité la

L'exposé oral en enseignement

bienvenue. On peut le faire pour explorer leurs attentes ou encore pour apprécier leurs connaissances de départ. Cette stratégie, en plus d'inspirer confiance aux apprenants, comporte aussi l'avantage de permettre à l'enseignant de maîtriser son trac et de s'habituer progressivement au groupe. Il peut alors en profiter pour évaluer le niveau de langage et s'y adapter. Lorsqu'une relation de confiance s'établit au point de départ, il est ensuite plus facile d'exercer une pression constante mais douce sur les apprenants pour les amener à s'engager activement dans leurs apprentissages. Il faut une main de fer dans un gant de velours, disait Napoléon.

• *Le soutien*

Toute communication suppose un échange entre au moins deux personnes. Or, les relations entre les personnes sont toujours source d'émotions. Dans une classe, enseignants et apprenants se soucient toujours de l'impression qu'ils feront les uns sur les autres. De telles émotions peuvent interférer dans la relation et distraire les uns et les autres. La technique du soutien consiste à reconnaître ces émotions et à les légitimer. Il s'agit en somme de faire comprendre aux apprenants que leurs sentiments, leur anxiété, leur insécurité, leur peur et même leur douleur sont acceptables et que même leurs comportements les plus répréhensibles peuvent avoir une explication qui permet de les comprendre, et dont il faut s'occuper. Cette technique consiste surtout à combattre les sentiments de culpabilité ou d'infériorité qui enlèvent aux personnes toutes leurs ressources et qui sont souvent à l'origine des comportements de décrochage ou d'indiscipline.

• *La structuration*

J'aime beaucoup la technique de la structuration, mais je crois que mes apprenants l'aiment encore plus. Elle consiste

à préciser le plan que l'on va suivre afin d'amener les apprenants à anticiper les événements et à s'y préparer. Si elle permet de gérer l'enseignement, elle permet aussi de gérer l'apprentissage. Elle assure une suite logique dans les messages transmis et en augmente la compréhension. Cette technique consiste aussi à faire connaître aux apprenants les règles du jeu quant à la période de communication qui va suivre. Elle permet ainsi à chacun des partenaires de savoir ce qu'il peut attendre de l'autre. On profite alors de ce moment pour conclure une sorte de pacte sur le travail que l'on tentera de faire ensemble pendant la phase de communication pédagogique. Chacun s'entend sur le rôle qui lui sera dévolu et sur celui qui sera dévolu à l'autre. C'est par exemple le moment tout désigné pour expliquer aux apprenants que leur succès dépend plus de l'effort qu'ils consacreront à leurs études que du travail de l'enseignant.

• *La suggestion*

Cette technique est habituellement utilisée pour relancer les apprenants dans la discussion quand ceux-ci semblent complètement perdus. Elle vise à leur fournir des idées, des voies possibles de discussion, de recherche ou de réflexion. Il faut toutefois faire attention à ne pas interrompre les apprenants dans leur réflexion. Souvent, ils réfléchissent quand ils sont silencieux : il ne faut pas les distraire. On a l'impression que les apprenants ne font rien, quand, en réalité, en réfléchissant, ils font un travail des plus efficaces. La suggestion est surtout utile dans le cas des apprenants qui ne sont pas habitués à la participation et qui, par conséquent, ont un degré d'autonomie à ce point faible qu'ils sont incapables de lancer la communication. Attention ! Ils sont moins nombreux qu'on pourrait le croire. Ce n'est donc qu'après leur avoir laissé quelques instants pour s'exprimer librement qu'on pourra les inviter avec plus d'insistance à s'exprimer en leur

L'exposé oral en enseignement

suggérant un thème de démarrage. La suggestion est aussi une bonne technique pour ramener sur le sujet les apprenants portés à la digression.

• *Le renforcement*

Un renforcement, selon les behavioristes, c'est la présentation ou le retrait d'un stimulus en vue d'augmenter ou de réduire la régularité d'un comportement. Il s'agit pour moi soit d'un encouragement à continuer de s'exprimer quand un apprenant semble sur la bonne voie, soit d'un froncement de sourcils quand il semble s'égarer, d'une approbation de la tête, d'un « hum hum », d'un sourire, de tout ce qui peut communiquer aux apprenants un sentiment de reconnaissance pour leurs apprentissages et leur participation. On n'abusera jamais de félicitations dans les relations avec les apprenants. On fait plutôt souvent abus de réprimandes, ce qui tend à démotiver les apprenants. C'est Gabrielle Roy, dans *Ces enfants de ma vie*, qui dit avoir toujours cherché le meilleur chez ses élèves pour les motiver et qui assimile cela à de l'amour.

• *Les questions*

Habituellement, on déclenche la participation des apprenants dans une activité de formation par des questions, ouvertes de préférence (par exemple : Quoi ? Comment ? Pourquoi ?). Ce genre de question suscite la participation et favorise la réflexion. Les questions fermées ont plutôt leur place en fin d'exposé (Est-ce que... ? Pensez-vous que... ?). Elles ne peuvent être utiles que si les personnes ont vraiment le choix entre les réponses possibles. Les questions fermées ne sont pas aussi efficaces que les questions ouvertes pour stimuler la participation et garder les apprenants actifs. La communication pédagogique devant être considérée comme un

dialogue, il faut se méfier des apprenants passifs. Une question ouverte oblige les apprenants à répondre en approfondissant le sujet à leur manière et, par conséquent, à chercher, à travailler. Ils ne peuvent répondre par oui ou par non, ce qui est le cas des questions fermées. Celles-ci consistent surtout à vérifier des hypothèses et c'est alors l'enseignant qui fait tout le travail. Godelieve DeKoninck (1993), dans son ouvrage intitulé *Le plaisir d'enseigner en classe de français*, soutient que questionner, c'est enseigner et que répondre, c'est apprendre. La question, surtout la question ouverte, fait donc partie des outils parmi les plus efficaces dans un exposé oral et ce, même si personne ne répond. Ce qui importe, c'est que l'apprenant s'interroge. Une courte pause permet alors à l'esprit de se maintenir en éveil. Je dégage donc un principe de ce qui précède :

L'apprenant retient mieux l'information qu'on lui communique si elle répond à une question qu'il s'est posée au préalable.

- *La reformulation ou la paraphrase*

Ma technique de communication préférée sera toujours la reformulation ou la paraphrase. Elle consiste à redire en ses propres mots ce qu'on a compris des messages verbaux ou non verbaux des participants au cours. Cette technique exige, c'est certain, beaucoup d'attention à l'égard de ce qui se passe dans la classe. Il faut tout observer et ne rien manquer. Cette façon de faire assure la personne qui s'exprime qu'elle est comprise et l'amène à préciser sa pensée, qu'on l'ait bien comprise ou non. On peut ainsi maintenir l'intérêt et la participation. La reformulation assure aussi que tous les partenaires, enseignant et apprenants, se centrent bien sur le même sujet. Rien de mieux qu'une bonne reformulation pour désarmer un apprenant agressif ou un contestataire.

- *Le silence*

Le silence est une autre technique particulièrement efficace en communication pédagogique. Elle est par contre difficile à utiliser. Il faut d'abord faire silence en soi-même, ce qui est très difficile si l'on n'a pas réussi à évacuer ses émotions et son trac. Le silence fait habituellement suite à une question ouverte ou à une reformulation. Il paraît toujours plus long que dans les faits. On a l'impression de perdre son temps, mais, en réalité, on en gagne. Le silence favorise la réflexion, stimule la participation et donne aux apprenants le temps de s'approprier les connaissances. Essayons d'imaginer une pièce musicale sans silences. Il en existe, mais on dit qu'elles sont épuisantes pour le musicien et étourdissantes pour les auditeurs. L'ajout de silences à une oeuvre sonore aide à l'harmonie. Bien sûr, il ne faut pas en abuser.

Le silence – cela peut sembler contradictoire – est l'une des plus importantes composantes de la communication pédagogique. Dans son magnifique ouvrage sur le pouvoir du silence, Jaworski (1993) en vante les mérites et en explique les bienfaits. Il décrit notamment la recherche de Rowe (1974), recherche réalisée auprès d'enseignants du primaire, sur la place laissée aux silences dans les échanges de vues avec les apprenants. Pour analyser les résultats, l'auteur a distingué deux sortes de silences :

- ceux qui prennent place entre les questions posées par les enseignants et les réponses des apprenants,
- ceux qui prennent place entre les réponses des apprenants et une nouvelle intervention des enseignants.

On a ainsi pu observer que la durée moyenne des silences de la première catégorie ne dépassait pas une seconde et que la durée moyenne des silences de la deuxième catégorie ne dépassait pas 0,9 seconde. Par des activités de formation et surtout d'entraînement, on a réussi à porter cette durée

moyenne à trois secondes. L'effet a été plus que surprenant. La longueur moyenne des réponses est passée de 7 à 27 mots, le nombre moyen de bonnes réponses est passé de 5 à 17, le nombre moyen d'incapacités de répondre est passé de 7 à 1 et les réponses exigeant inférence, c'est-à-dire celles où l'apprenant doit interpréter des informations pour construire sa réponse, procédant par déduction ou par généralisation, sont passées d'une moyenne de 6 à une moyenne de 14. Après le prolongement de une seconde à trois secondes de la durée moyenne des silences avant et après la réponse des apprenants, on a encore observé une augmentation sensible de la participation des apprenants, participation qui s'est manifestée par des demandes de structuration et des réactions. Ces demandes sont passées d'une moyenne de 5 à une moyenne de 32. Les réponses qui témoignent d'une bonne capacité de raisonnement critique ont aussi augmenté. Ces réponses comprennent les réponses spéculatives, celles où l'apprenant formule des hypothèses. Elles sont passées d'une moyenne de 2 à une moyenne de 7. Les comparaisons entre les réponses des apprenants ont aussi augmenté de façon significative. Enfin, les questions des apprenants, qui exigent déjà un bon niveau de compréhension de leur part, sont passées d'une moyenne de 1 à une moyenne de 4.

Lorsque les apprenants arrivent à réfléchir sur le contenu qu'ils ont à apprendre, l'apprentissage se fait plus en profondeur.

- *Le rapprochement ou rappel*

Par cette technique, l'enseignant établit des liens entre ce qui est dit et ce qui a déjà été dit. Cette technique permet ainsi d'assurer un suivi dans la communication et de maintenir une suite logique dans les échanges. Il faut toutefois toujours

éviter soigneusement d'introduire des idées nouvelles quand on utilise cette technique, autrement on risque de créer la confusion chez les apprenants.

- *La clarification*

L'enseignant qui utilise la technique de la clarification fait un résumé de ce qui a été communiqué depuis le début de l'exposé, soit par lui-même ou au cours d'échanges de vues avec les apprenants. Il tente alors d'en faire une synthèse, ce qui lui permet de vérifier si la compréhension a été bonne. Il est habile de commencer une clarification par « Si l'on résumait ce qui vient d'être dit depuis le début (pause). »

- *L'explicitation*

La technique de l'explicitation demande beaucoup de doigté. Elle consiste à comprendre les expressions permettant de douter de l'attention, de l'intérêt ou de la compréhension, tels les regards fuyants, les moues ou les grimaces, les soupirs et les silences prolongés. Personnellement, un participant qui ne s'exprime pas, même s'il me regarde constamment, me dérange. Alors, je le questionne pour savoir où il en est, ce qu'il pense, quel est son degré d'accord ou de désaccord. Il m'arrive ainsi de ramener à la réalité des personnes qui, tout en me regardant, étaient perdues dans leurs rêveries ou encore de briser des résistances susceptibles de bloquer le processus d'apprentissage.

EXEMPLE J'ai vécu une telle expérience lors d'un cours que je donnais récemment. J'ai demandé aux étudiants comment ils réagissaient devant une consigne que je leur avais donnée. Cette consigne exigeait qu'ils fassent valider leurs objectifs d'ordre affectif par des enseignants

de l'école où ils intervenaient. Le groupe était particulièrement silencieux. Comme j'insistais et que le groupe maintenait le silence, une étudiante, par ailleurs enseignante, a rompu le silence et avoué trouver cette exigence trop difficile à réaliser. Elle était convaincue d'être mal accueillie par ses collègues d'enseignement. Tous les autres de la classe ont alors approuvé son point de vue. Ce fut l'occasion d'une bonne confrontation et surtout d'une bonne discussion sur le manque de solidarité dans une école. J'ai maintenu l'exigence et les résultats furent en général très satisfaisants, les collègues enseignants ayant, sauf quelques exceptions, collaboré avec enthousiasme.

• *La persuasion*

Cette fois-ci, c'est l'enseignant qui fait montre d'initiative et qui essaie de convaincre les apprenants de son point de vue. Cette technique peut être utilisée avec efficacité quand un climat de confiance est déjà établi dans la classe. Mais l'enseignant ne peut persuader ses apprenants que s'il a réussi à établir une relation de confiance. C'est pourquoi il ne devrait utiliser la persuasion que vers la fin d'une interaction. Par ailleurs, pour convaincre les apprenants, l'enseignant ne doit pas faire référence à sa propre hiérarchie de valeurs, mais à celle de ses apprenants. Pour cela, il doit au préalable avoir écouté et observé ces derniers. Il doit même avoir amené chacun des apprenants à clarifier sa propre hiérarchie de valeurs.

• *La présentation*

Nous arrivons maintenant à la présentation des connaissances. De nombreuses personnes prennent cette partie de la communication pédagogique pour le tout. Elle n'en est pourtant qu'une composante et pas nécessairement la plus

importante. Son objectif premier est de piquer la curiosité des participants et de les inciter à étudier plus à fond ce qui est présenté. La présentation ou l'exposé oral du contenu agit, à mon avis, plus sur l'affectif que sur le cognitif. C'est la partie spectacle et je considère qu'elle doit amuser plutôt qu'instruire, détendre plutôt que stresser. C'est pourquoi il faut beaucoup d'humour, du concret, tel que des métaphores, des anecdotes, des descriptions d'objets, des tableaux, des figures et des modèles. Évidemment, lorsqu'on peut accompagner la présentation de documents audiovisuels, on rend alors le contenu plus facile d'accès puisqu'on fait appel à deux sens à la fois.

EXEMPLE Comparons un cours à un repas. L'enseignant, c'est le chef cuisinier qui fait tous les efforts voulus pour préparer de bons mets, qui va jusqu'à décrire et expliquer chacun de ses plats, mais qui doit observer avec patience le sort que les convives réservent à ses inventions. S'il prend tout le temps réservé au repas pour expliquer son menu, les convives deviendront impatients et à la fin choisiront à la hâte les plats les plus appétissants, et pas nécessairement les meilleurs pour leur santé. Ils garniront leur assiette le plus possible, la plupart du temps empilant le tout pêle-mêle, et iront avaler ce contenu en vitesse sur un coin de table, souvent seuls, les plus chanceux en groupe.

Par contre, le chef cuisinier plus astucieux invitera ses convives à prendre place, verra à ce que chaque personne soit en agréable compagnie et proposera soit un menu à la carte, soit une table d'hôte ou encore le style cafétéria. Il ajoutera une musique de fond et soignera la décoration de sa salle. De cette façon, il maintiendra l'appétit de ses convives qui auront probablement plus de facilité à digérer et surtout ne seront pas pressés de partir. Pourquoi n'en serait-il pas de même avec la formation ?

Toute comparaison est boiteuse, dit-on, mais elle peut néanmoins aider à la compréhension. De nombreux éducateurs préféreront comparer le rôle du formateur à celui d'un artiste de la scène. Il semble en effet que tout être humain ait au fond de lui le besoin d'être une vedette. Or, qu'est-ce qui fait le succès d'un artiste de la scène ? C'est sa capacité de communiquer sur le plan émotif avec son auditoire, c'est sa capacité de transmettre des émotions à ceux qui le voient et l'écoutent. Nul artiste ne peut espérer faire carrière s'il ne peut susciter l'intérêt, s'il ne sait pas se faire aimer et faire aimer ce qu'il fait.

LES CONDITIONS AUXQUELLES DOIVENT RÉPONDRE LES APPRENANTS

Pour que la communication pédagogique soit efficace, les apprenants ont aussi une part de responsabilité. Ils doivent être disposés à recevoir le contenu. On peut amener le cheval à l'abreuvoir, mais on ne peut le forcer à boire. Il faut attendre qu'il ait soif. De la même manière, il est impossible de faire apprendre un contenu à un apprenant qui n'est pas intéressé à l'apprendre. Le problème pour l'enseignant, c'est de trouver des stratégies pour susciter cet intérêt, cette soif d'apprendre.

Un malin disait ceci : « L'enfant qui arrive à l'école veut tout savoir ; l'école a tôt fait de lui faire passer cette mauvaise habitude ». Pour ma part, je crois que l'on détourne l'apprenant du savoir en voulant lui en donner trop à la fois. Trop de nourriture fait perdre l'appétit. De nombreux apprenants se voient ainsi présenter tellement de contenu à apprendre, mais surtout du contenu présenté à un débit trop accentué, qu'ils deviennent rapidement dégoûtés de l'étude. Il faut savoir doser pour susciter et maintenir l'attention. Il faut savoir attendre, priver s'il le faut, et ne livrer le contenu que lorsque l'apprenant est désireux de le recevoir.

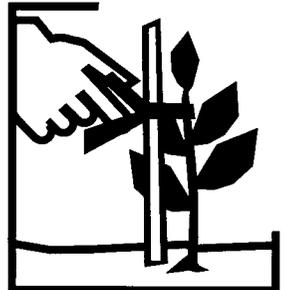
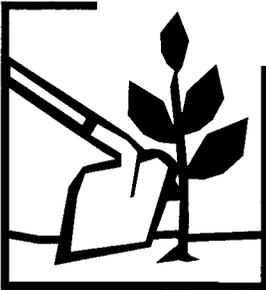
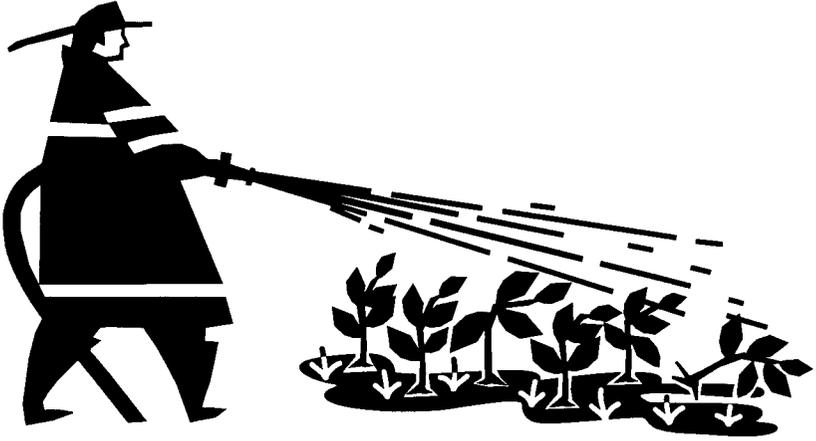
L'exposé oral en enseignement

Deux auteurs américains, Katz et Henry (1988), ont décidé de s'observer mutuellement pour améliorer leur enseignement. Le premier enseigne la physique et la seconde enseigne la littérature. Ils concluent de leur observation que trop nombreux sont les enseignants qui enseignent à la manière de pompiers qui voudraient donner à boire avec leur lance à incendie. Ce passage m'a inspiré des dessins que j'ai intitulés le principe physique de la pédagogie et le principe biologique de la pédagogie.

Certains enseignants peuvent être comparés à un pompier qui voudrait remplir des cruches avec sa lance à incendie. Sous la pression du jet, de nombreuses cruches se renversent et l'environnement est inondé. Seules quelques cruches reçoivent un peu d'eau, car plusieurs ont encore leur bouchon. Plusieurs sont pleines et toutes ont des goulots de grandeur différente. Pour bien remplir les cruches, il faut d'abord déboucher celles qui sont bouchées, vider un peu de celles qui sont pleines, utiliser un entonnoir et verser avec un récipient. Lorsque l'entonnoir est plein, il faut attendre qu'il se vide. De la même manière, lorsqu'on enseigne, il faut prévoir des activités que je qualifie de « décapsulantes ». Il faut aussi permettre aux apprenants de faire du vide en eux, en les laissant s'exprimer au préalable.

Je préfère cependant comparer un enseignant à un jardinier qui arrose son jardin. Au moins, il s'agit d'organismes vivants. Certains jardiniers arrosent comme des pompiers avec leur lance à incendie. Le jet d'eau brise les plantes et, comme le sol est souvent durci, l'eau ruisselle et emporte la bonne terre. Il faut alors commencer par biner pour permettre à l'eau de pénétrer. Il faut ensuite enlever les mauvaises herbes. Enfin, il faut arroser légèrement, laisser pénétrer et arroser à nouveau jusqu'à ce que la terre soit bien mouillée. En aucun temps, cependant, il ne faut tirer sur les tiges : les plantes doivent croître à leur propre rythme.





Un de mes amis, qui enseigne il faut le dire à l'université, demande à ses étudiants de lire les textes avant d'arriver au cours et de préparer des questions. Il se présente donc en classe et demande à ses étudiants s'ils ont des questions. Il attend alors au maximum cinq minutes en silence (c'est long, cinq minutes de silence). Lorsqu'il ne reçoit pas de questions, il demande aux étudiants de lire un autre chapitre pour le cours suivant et quitte la salle. Il me dit qu'au cours suivant, lorsque ses étudiants arrivent, il se retrouve bombardé de questions. Les étudiants ont appris qu'ils devaient être actifs et participer et ne pas compter uniquement sur leur professeur pour apprendre. Ils ont compris qu'une bonne communication pédagogique suppose une préparation de leur part et une participation active. Ils sont devenus responsables de leur apprentissage.

L'effort consenti par les apprenants est une condition essentielle à l'efficacité de la communication pédagogique. Pour consentir un tel effort, l'apprenant doit cependant savoir penser à long terme et non seulement chercher à satisfaire ses besoins immédiats. Daniel Goleman, dans *l'Intelligence émotionnelle* (1997), fait de la capacité de reporter à plus tard la satisfaction de certains besoins l'aptitude maîtresse indispensable au succès scolaire aussi bien que professionnel. Les parents ont une grande responsabilité à cet égard. Le développement de cette aptitude devrait normalement être amorcé en milieu familial et se poursuivre tout au long du cheminement scolaire. Questionner les apprenants et les laisser languir avant de leur fournir la réponse peut contribuer à augmenter leur appétit et stimuler leur goût de l'effort. Il faut néanmoins reconnaître que tous les apprenants n'ont pas une capacité égale d'automotivation, n'ayant pas tous appris à retarder la satisfaction de leurs besoins ou de leurs pulsions. En toutes occasions, si un enseignant se rend compte que ses apprenants ne sont pas intéressés à entendre son exposé, il est préférable qu'il l'interrompe immédiatement et

propose une autre activité, sinon, il compromet son autorité auprès de sa classe.

LES CONDITIONS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT

La troisième condition pour qu'il y ait communication pédagogique efficace, donc apprentissage, c'est la présentation d'un contenu intéressant dans un environnement agréable, avec du temps pour absorber. Ce sont toutes là des conditions que l'on peut considérer comme environnementales. Tout enseignant aura connu un jour ou l'autre l'obligation d'enseigner un contenu aride. Malgré tous les efforts consentis pour susciter et maintenir l'intérêt, certains éléments de contenu demeureront toujours indigestes. De mémoire, la rétention des noms d'auteurs, des noms de personnages, des dates d'événements a toujours suscité chez moi peu d'intérêt. Il fallait vraiment que j'en fasse un jeu pour y arriver. C'est le coup de maître qu'ont réussi les auteurs du jeu *Quelques arpents de pièges*. Je ne suis cependant pas convaincu qu'un tel jeu plaise à tous les apprenants. Une chose est cependant sûre, c'est qu'il est difficile, voire impossible d'intéresser un auditoire d'apprenants en débitant de telles informations dans un exposé oral.

Pour que la communication pédagogique soit efficace, il faut aussi un environnement physique favorable. Le prochain chapitre sera surtout consacré à la description d'un tel environnement. Mentionnons seulement que lorsque l'environnement physique ne favorise pas la présentation d'une communication orale efficace, il faut à tout prix l'éviter. C'est se tirer dans le pied que de poursuivre un exposé quand les apprenants ne peuvent l'entendre. L'enseignant a l'air ridicule et perd la face. Il gagnera davantage en autorité s'il refuse d'offrir une prestation qu'il sait d'avance vouée à l'échec. Au moins, il fait preuve de cohérence.

Quelques résultats de recherche sur l'apprentissage

Voici quelques résultats de recherche sur l'apprentissage qui viennent confirmer plusieurs des principes énoncés jusqu'ici. Je les présente pour expliciter les propositions présentées jusqu'à maintenant. Certains de ces résultats de recherche datent déjà de plusieurs années et certains ont même fait l'objet de contestation. Ils me semblent quand même intéressants si l'on cherche à découvrir des constantes dans les résultats.

Le premier résultat de recherche que je veux présenter est d'origine incertaine et de ce fait suscite de nombreuses critiques. Il s'agit d'une recherche attribuée à l'Association américaine de l'industrie de l'audiovisuel. J'en ai trouvé référence dans l'ouvrage *La boîte à outils du formateur*, de Fernandez (1983). La première partie de cette recherche avait pour objectif de vérifier quel pourcentage moyen du message est reçu par chacun des cinq sens (voir le tableau 2).

<i>Nous apprenons</i>	<i>Nous nous souvenons de</i>
1 % par le goût.	10 % de ce que nous lisons.
1,5 % par le toucher.	20 % de ce que nous entendons.
3,5 % par l'odorat.	30 % de ce que nous voyons.
11 % par l'ouïe.	50 % de ce que nous voyons et entendons à la fois.
83 % par la vue.	80 % de ce que nous disons.
	90 % de ce que nous disons et faisons à la fois.

***Tableau 2 : Résultats d'une recherche sur l'apprentissage
(IndustrialAudiovisual Association)***

L'exposé oral en enseignement

On y voit que la vue et l'ouïe sont les deux sens par lesquels les humains apprennent le plus, mais que, si c'est par la parole que nous nous exprimons le plus, c'est par la vue que nous apprenons le plus efficacement.

Évidemment, les données présentées dans le tableau 2 constituent des moyennes. Chaque personne a ses propres caractéristiques et si certaines personnes captent mieux les informations par le visuel, il en est d'autres qui sont plus à l'aise avec l'auditif. Au cours d'une recherche effectuée en première année du secondaire dans une école rurale du Québec, nous avons interrogé, un collègue et moi, une trentaine d'apprenants pour connaître la source de leurs problèmes d'apprentissage. Parmi ces apprenants, près de la moitié étaient en difficulté, alors que les autres fonctionnaient normalement. Voici l'un des énoncés qu'ils devaient classer : J'ai de la difficulté parce que je dois voir pour comprendre [je suis visuel (le)]. Ils devaient le classer selon l'échelle suivante :

1. Je ne me reconnais pas du tout.
2. Je me reconnais un peu.
3. Je me reconnais passablement.
4. C'est tout à fait moi.

Les apprenants en difficulté d'apprentissage ont coté cet énoncé exactement de la même manière que les apprenants sans problèmes, soit à une moyenne de 2,9 sur un maximum possible de 4. Ils se reconnaissaient donc passablement. Il serait prématuré de conclure à partir d'une telle recherche. J'espère qu'elle pourra au moins semer le doute chez les personnes qui voudraient exiger des apprenants qu'ils retiennent tout le contenu verbal d'un exposé oral.

La deuxième partie du tableau 2 traite de la mémorisation des informations. On y constate que si la vue est le sens le plus efficace, c'est la parole, non pas entendue, mais dite par l'apprenant, qui est le moyen de rétention le plus sûr. On peut en déduire que lorsqu'on fait parler les apprenants, surtout si on les fait parler de ce qu'ils ont fait, ils retiennent mieux ce qu'on cherche à leur enseigner. On peut y arriver en les questionnant et en leur donnant le temps de trouver les réponses plutôt qu'en les leur fournissant. On a tout le loisir par la suite d'ajouter des commentaires à leurs réponses, corrigeant s'il y a lieu les imprécisions ou même les erreurs.

Le tableau 3, attribué à Treneman (1951, dans Gagnon et Jacob, 1982), présente les résultats d'une recherche effectuée en collaboration avec la BBC. Cette recherche avait pour but de déterminer la durée optimale des émissions de télévision avec présentation de la part d'un spécialiste. Elle nous fait voir que la quantité d'information retenue par les auditeurs d'un exposé diminue rapidement lorsque la durée augmente. Nous pouvons conclure qu'un exposé limité à une durée de 15 minutes est certainement le plus rentable, même si selon cette recherche près de soixante pour cent de l'information y est quand même perdue. Il faut supposer que la BBC a fait appel, pour donner cet enseignement, à ses meilleurs animateurs et qu'elle a réalisé l'expérience dans les meilleures écoles de Londres. Il ne faudrait donc pas penser que, parce qu'un formateur a dit quelque chose, les apprenants l'ont automatiquement reçu et retenu. Il faut être beaucoup plus modeste. Présenter du contenu de quelque façon que ce soit, c'est comme semer des graines. Une partie importante sera perdue. Souvent, il faut semer de nouveau à plusieurs reprises pour s'assurer que tout le terrain sera couvert de végétation.

Durée de l'audition	Bonnes réponses données à des questions sur différentes parties de l'exposé		
	15 premières minutes	15 minutes suivantes	15 dernières minutes
45 minutes	20 %	24 %	15 %
30 minutes	23 %	27 %	–
15 minutes	41 %	–	–

Tableau 3 : Résultats d'une recherche de Treneman (1951) sur la rétention de l'information en fonction de la durée de l'exposé

La figure 12 illustre l'effet d'une courte pose, après 20 minutes d'exposé, sur la rétention de l'information. Dans leur monographie, publiée par le Service pédagogique de l'Université de Montréal, Gagnon et Jacob (1982) ont fait une recension des recherches effectuées sur le cours magistral. Parmi les nombreuses données qu'ils ont recueillies, celle que je présente ci-dessous me semble particulièrement intéressante. Il s'agit d'un tableau de McLeich et Law. On y voit l'effet sur l'apprentissage d'une petite pause, que l'auteur dit de quatre minutes, au milieu d'un exposé. Le temps investi à laisser les auditeurs se remettre en état d'écouter s'avère très rentable. La surface de la courbe représentant le gain en apprentissage est beaucoup plus importante que la surface représentant la courte période de repos.

Efficacité relative de différentes formules pédagogiques

L'une des plus imposantes recherches sur la qualité des processus pédagogiques a été conduite aux États-Unis par Olson (1971, cité par Gagnon et Jacob, 1982) auprès de 18 500 classes du primaire et du secondaire. L'auteur cherchait

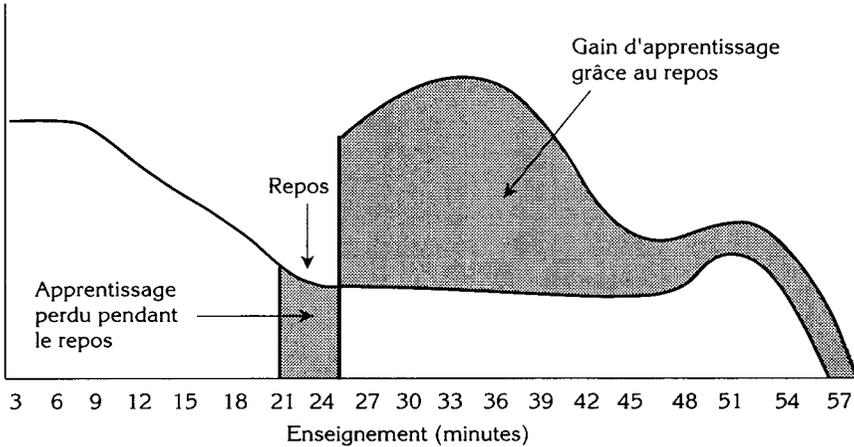


Figure 12 : Effet d'une courte pause sur l'efficacité de l'exposé

à établir un indice de qualité de différents processus éducatifs. Les qualités retenues par les auteurs pour constituer les paramètres de l'indice de la qualité se rattachent à la pédagogie moderne. Il s'agit de l'individualisation de l'enseignement, de l'importance accordée aux relations interpersonnelles, des activités de groupe et de l'appel à la créativité. Ces indicateurs ont ensuite été utilisés pour mesurer la valeur relative de certaines formules pédagogiques. Compte tenu des résultats obtenus, la méthodologie de cette recherche a été fortement remise en question. La figure 13 présente les résultats de cette recherche. On y voit que, selon les personnes consultées, l'exposé obtient le score le moins élevé pendant que le travail (de résolution de problèmes) en petits groupes obtient le meilleur score. Comme l'exposé est la formule la plus utilisée, on comprend que de nombreux chercheurs aient cherché à discréditer cette recherche. Elle nous suggère néanmoins de varier les stratégies pédagogiques et de ne pas nous fier uniquement à l'exposé oral.

La présentation orale du contenu

présentation et six mois après la présentation. Les connaissances ont augmenté le plus, immédiatement après la présentation, dans le groupe qui a visionné le diaporama, suivi du groupe qui a reçu l'exposé magistral. Les opinions étaient légèrement plus favorables à l'hygiène dentaire dans le groupe qui a visionné le diaporama. On n'a évidemment pas pris la peine de mesurer ces variables dans le groupe contrôle, une deuxième fois immédiatement après l'expérience, puisqu'il n'avait reçu aucun traitement. On n'a pas mesuré non plus les habitudes de comportement immédiatement après les présentations ; il fallait laisser le temps à de nouvelles habitudes de s'installer. Lors de la mesure des trois variables deux mois après, il restait quelques traces sur le plan des connaissances dans le premier groupe expérimental, celui du diaporama, alors qu'il ne restait plus rien dans le deuxième groupe, celui de l'exposé magistral, et que le groupe contrôle avait légèrement augmenté ses connaissances. Pour ce qui est des opinions et des comportements, ils s'étaient détériorés dans les deux groupes expérimentaux, mais étaient restés identiques dans le groupe contrôle. Six mois après, la détérioration des attitudes et des habitudes de comportement s'était accentuée dans les deux groupes expérimentaux, mais on a noté une très légère amélioration dans le groupe contrôle. De tels résultats laissent perplexes en ce qui a trait à l'efficacité relative de l'exposé oral.

De toutes ces recherches, il se dégage une conclusion évidente : l'exposé oral seul, qu'il soit magistral ou non, a une efficacité très limitée. Là encore, cette efficacité suppose, pour les apprenants, la possibilité de participer de façon active en s'exprimant au besoin.

Un bon exposé oral va de pair avec des activités d'animation.

Avantages de l'exposé oral

Le mode d'intervention pédagogique le plus répandu dans le monde est certes le cours magistral. Il est souvent assimilé à d'autres présentations publiques, telles que conférence, exposé, causerie, etc. La terminologie ne masque tout de même pas l'intention de l'enseignant considéré comme un expert de chercher à transmettre ses connaissances à un groupe d'apprenants. Dans ces cas, l'autorité du maître demeure encore de nos jours incontestable et incontestée par ses apprenants, sauf quelques exceptions.

Malgré les nombreuses critiques, le cours magistral demeure et demeurera, je crois, une technique d'enseignement très utilisée. Les défenseurs de la formule invoquent des motifs d'ordre administratif, le cours magistral permettant la formation d'un plus grand nombre d'apprenants et, par conséquent présentant un rapport enseignant-apprenant plus économique. Il est également plus souple et s'adapte plus facilement à l'horaire de l'enseignant. Pour ce dernier, le cours magistral est valorisant et stimulant en raison de la visibilité qu'il lui donne et de la réaction immédiate des apprenants. Ces derniers sont aussi sécurisés par le cours magistral. Ils prennent des notes et écoutent. Ils ne courent pas de risques et se sentent plus confiants lorsque vient le temps des examens.

Limites de l'exposé oral

Le niveau des connaissances

L'exposé magistral favoriserait l'atteinte des objectifs de bas niveau cognitif, tels que nommer et identifier. Cependant, il ne se révèle pas aussi efficace lorsqu'il s'agit de considérer

les autres types d'objectifs, soit ceux de haut niveau cognitif, tels qu'expliquer ou appliquer, ou de niveau affectif, tels que s'engager ou coopérer. Il doit, pour ce faire, être complété par une activité de participation.

La concentration

Selon Bloom (dans Gagnon et Jacob, 1982), les apprenants d'un cours magistral avouent avoir des pensées totalement étrangères au cours dans une proportion de 31 % comparativement à 14 % pour le groupe de discussion. Ils admettent également être obligés de faire un effort pour suivre ou comprendre l'exposé. L'exposé est donc désavantageux en ce qui regarde la concentration. Pour cette raison, il peut être indiqué d'interrompre l'exposé après quinze à vingt minutes, pour laisser aux apprenants le temps de réactiver leur concentration.

La rétroaction

Il s'agit de la possibilité pour l'apprenant de connaître immédiatement le résultat de son apprentissage. On peut s'interroger sur la possibilité d'assurer une rétroaction constante dans le cas de l'exposé magistral. Comment en effet un enseignant pourrait-il fournir des informations aux apprenants sur leur compréhension quand il est le seul qui soit actif et qui s'exprime ? On peut donc affirmer que l'utilisation exclusive de l'exposé magistral ne laisse aucune place à la rétroaction.

L'attention

Il est évident que la capacité de demeurer attentif au cours d'une activité d'apprentissage influence le rendement de

L'exposé oral en enseignement

l'apprenant. Si l'apprenant est soumis à une activité unique, sans qu'aucune variable ne vienne interrompre le déroulement, l'attention qui se situe à un niveau convenable au début de l'activité diminue au fur et à mesure que l'activité se poursuit. L'enseignant aura donc avantage à varier les éléments stimulateurs s'il souhaite garder l'attention de ses apprenants. Un exposé magistral qui dure plus de vingt minutes ne fournit pas suffisamment de variété pour maintenir l'attention de l'ensemble des apprenants, même si l'enseignant est un brillant orateur.

Conditions à respecter pour qu'un exposé oral soit efficace

Il existe plusieurs conditions à respecter pour qu'un exposé oral atteigne ses objectifs. Il faut ainsi :

- que la durée de l'exposé soit fonctionnelle,
- que l'enseignant transmette son enthousiasme pour le contenu,
- que l'enseignant rassure ses apprenants,
- que l'exposé soit agréable, d'où l'importance d'utiliser l'humour.

Durée fonctionnelle d'un exposé oral

J'ai déjà présenté des résultats de recherche sur la durée optimale d'un exposé oral. Ces résultats laissent entendre qu'un exposé de plus de 15 minutes arrive à transmettre en moyenne seulement 45 % du contenu. Il est sans doute pertinent de nuancer cette conclusion. Si l'exposé oral avait pour seul objectif de transmettre du contenu, je crois qu'il

faudrait l'éviter ; ce n'est sûrement pas le meilleur moyen. La recherche est évidemment plus efficace. Si, par contre, l'exposé agit comme catalyseur et a pour principal objectif d'intéresser les apprenants au sujet présenté, de leur signaler ce qui est important, de leur transmettre des indices sur ce qu'il faut étudier et surtout de clarifier certains passages difficiles sur lesquels ils ont déjà buté, alors sa durée peut augmenter. L'enseignant aurait avantage à observer constamment ses apprenants lorsqu'il leur parle et au moindre signe de décrochage, ne fût-ce que d'un seul individu dans le groupe, à interrompre son exposé jusqu'à ce que l'attention revienne. Si l'enseignant permet à un seul apprenant de décrocher, celui-ci perdra le fil du discours et aura de la difficulté à suivre le groupe par la suite. Après ce premier décrocheur, il y en aura un deuxième, puis un troisième et finalement il ne restera que quelques rares exceptions à conserver le contact. C'est ce que Gallagher et Tobin (1987) ont constaté dans leur étude ethnographique sur l'enseignement des sciences au secondaire. Ils ont en effet conclu, après avoir observé les enseignants, que ceux-ci visaient la moyenne de la classe, mais que finalement seuls les cinq ou six meilleurs arrivaient à s'en tirer. L'effet était catastrophique pour les autres.

L'enthousiasme

L'enthousiasme de l'enseignant fait partie des principaux critères de qualité d'un enseignement, selon la majorité des études sur le sujet. Pour Irby et Rakestraw (1981), en médecine, où les étudiants sélectionnés sont parmi les meilleurs, l'enthousiasme est le critère qui a la plus forte corrélation avec l'évaluation globale du cours et du professeur. Pour préserver son sentiment d'enthousiasme, l'enseignant a besoin de confiance en lui et il a surtout besoin de sentir que ses apprenants arrivent à le suivre et à l'apprécier. Ce sont

L'exposé oral en enseignement

en effet les manifestations de compréhension et d'estime de la part des apprenants qui soutiennent le mieux l'enthousiasme de l'enseignant.

L'humour de l'enseignant

Jean Civikly (1986) présente l'humour comme une des composantes majeures de la communication en classe. Selon cette auteure, l'humour en classe suppose plusieurs variables : un orateur, un auditoire, un message (sujet), une mise en scène et un feed-back. L'orateur et l'auditoire arrivent avec leur bagage culturel et leurs attentes. Pour que l'humour prenne, il faut qu'il y ait interaction entre l'orateur et l'auditoire. Pour que l'humour agisse, les partenaires de l'interaction doivent ressentir que la relation est positive et que la sécurité règne. L'humour peut alors reposer sur plusieurs structures possibles :

- l'incongruité,
- la maîtrise de ce qui est dit,
- la psychanalyse (relâchement des sentiments d'agressivité, d'intérêt sexuel, de pensées taboues et de malaise général),
- le dénigrement (de soi),
- la supériorité (donner à l'auditoire le sentiment qu'il est supérieur),
- le relâchement d'une tension,
- le suspense créé et l'effet de surprise,
- l'ambivalence.

L'humour est un réducteur de tension et d'anxiété. Il est aussi une source de pouvoir. Les sarcastiques ont du pouvoir mais

sont détestés, les « clowns » sont aimés, mais ont peu de pouvoir. Il semble que l'enseignant devrait se situer quelque part entre les deux. Utiliser les jeux de mots, les métaphores incongrues sans abus, rire de lui-même à l'occasion, mais toujours demeurer « pince-sans-rire ».

Les qualités attendues d'un exposé oral

L'efficacité d'un exposé oral repose sur sa structure même. S'il est vrai que l'exposé oral ne favorise que l'atteinte des objectifs de bas niveau, l'utilisateur de cette formule devra être modeste sur le choix de ses objectifs. Il lui faudra donc s'en tenir à des données simples, présentées dans un exposé bien structuré.

Dans le guide pratique du formateur, Noyé et Piveteau (1985) proposent cinq règles pour réussir un exposé oral. Ce sont :

- bien spécifier les objectifs poursuivis,
- présenter les signaux et les concepts,
- respecter la règle de trois,
- respecter la syntaxe de la communication orale,
- gérer son regard, sa voix et sa posture.

• *Bien spécifier les objectifs poursuivis*

L'importance des objectifs en éducation a été largement traitée dans plusieurs documents ; son importance dans un exposé oral ne paraît toutefois pas tellement évidente. Il ne faudrait pas oublier que l'auditeur d'un exposé sent qu'on veut l'amener quelque part ; lui présenter l'objectif, c'est l'informer de l'endroit où on désire le conduire. Lors d'exposés,

L'exposé oral en enseignement

on entend souvent des réflexions de certains auditeurs, telles que « Mais où veut-il en venir ? » On peut certes jouer à la cachette pour amuser l'auditoire, mais c'est une technique dont il ne faut pas abuser. En général, il est préférable de prévenir les apprenants de l'utilité des informations qu'on désire leur transmettre.

EXEMPLE Mon objectif pour aujourd'hui, c'est de vous permettre de calculer la valeur nutritive des aliments que vous préparez. Vous pourrez ainsi, plus tard, effectuer un meilleur choix d'aliments et équilibrer votre régime alimentaire tout comme celui des personnes dont vous aurez à vous occuper.

- *Présenter les signaux et les concepts*

Les signaux et les concepts, c'est l'ensemble des sons, sigles et mots inconnus de l'auditoire qui seront fréquemment utilisés tout au cours de l'exposé. Ce sont les codes utilisés pour transporter les messages, codes qui doivent impérativement être communs à l'émetteur et au récepteur.

Avant de commencer son exposé, l'enseignant devrait dresser la liste des termes techniques qu'il va utiliser et s'interroger sur la connaissance qu'en a son auditoire. En cas de doute, il est préférable d'en préciser le sens avant de les utiliser.

Les concepts, ce sont les représentations abstraites des phénomènes et de la réalité en général. La compréhension d'un concept exige de la part des apprenants un effort de généralisation. Pour ce faire, l'enseignant a avantage à présenter, en plus des définitions, des exemples variés qui permettront à l'apprenant d'extraire les éléments communs.

EXEMPLE Le concept de « plan »

Le plan, c'est la représentation en projection horizontale d'un ouvrage quelconque. Ce peut aussi être la représentation écrite de tout projet élaboré comportant une suite d'opérations ordonnées en vue d'atteindre un but.

On peut ainsi avoir le plan d'un édifice, le plan d'un réseau routier, le plan d'un manuel scolaire, tout comme un plan d'intervention pour un consultant, un plan de cours pour un enseignant, un plan de soins pour une infirmière, etc.

Il est aussi important pour les auditeurs de bien discriminer ce que représentent les concepts de ce qu'ils ne représentent pas. Il pourra, par conséquent, être intéressant de fournir des exemples de ce que les concepts utilisés ne représentent pas afin qu'ils ne suscitent aucune confusion chez les auditeurs. Par exemple, pour le concept « plan » il pourra être pertinent de préciser que l'utilisation de ce concept dans l'exposé ne comprend pas le sens de surface plane, de degré d'inclinaison ou d'éloignement de l'objectif en photographie (plan rapproché ou plan éloigné).

- *Respecter la règle de trois*

Les deux auteurs cités soutiennent que, pour conserver un bon contact avec son auditoire, il faut répéter les choses trois fois. Ils proposent ainsi de respecter dans les exposés oraux le bon vieux principe enseigné pour toute forme de composition écrite, soit celui de la nécessité d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Dans la première partie, on annonce ce dont on va parler, dans la deuxième on en parle et dans la troisième on rappelle qu'on en a parlé. La répétition accentue la pénétration du message.

L'exposé oral en enseignement

- *Respecter la syntaxe de la communication orale*

Le texte d'un exposé magistral ne peut avoir la même forme qu'un texte écrit. Lorsqu'on lit un texte, on peut adopter un rythme de progression correspondant à son propre degré de compréhension. On peut relire les phrases mal comprises et revenir en arrière pour retrouver une explication que l'on sent le besoin de se remémorer. Dans l'exposé magistral, le rythme de progression est imposé par le présentateur. Lorsqu'un mot a été utilisé, il est passé et l'auditeur ne peut y revenir. Les phrases doivent donc être saisies tout d'un bloc et captées instantanément par l'auditeur. Le sujet d'une proposition doit donc être évident.

On peut ainsi affirmer que, dans un exposé oral, les phrases doivent être brèves, incisives, affirmatives, sans conjonctions ni pronoms relatifs. Il est préférable d'éviter les mots compliqués, les propositions négatives, les inversions, les propositions subordonnées. Par ailleurs, on gagne à répéter les sujets des propositions, même si deux propositions se suivent. On gagne aussi à insérer des anecdotes dans l'exposé ; elles intéressent et amusent les auditeurs. Ne pas oublier non plus que le langage non verbal occupe la plus grande partie du message. Mehrabian (1971) l'estime à 83 % du message.

Voici un extrait d'exposé oral sur l'utilité d'un plan de cours :

EXEMPLE Le plan de cours vous annonce le pourquoi du cours. Le plan de cours (pause), c'est la réponse écrite à vos questions sur le cours. Le plan de cours (pause), c'est un guide pour vous et pour votre professeur lors de la préparation du cours. Eh oui ! vous devez aussi préparer vos cours. Si vous ne vous préparez pas au cours, vous risquez d'être des spectateurs passifs et si vous êtes des spectateurs passifs, le cours ne sera pour vous qu'une occasion de distraction et non une occasion d'apprentissage.

- *Gérer son regard, sa voix et sa posture*

Un exposé magistral, c'est toujours un peu un spectacle. Pour atteindre son objectif, il faut respecter quelques notions théâtrales.

LE REGARD

Un auditoire, c'est un peu comme un animal féroce que l'orateur tente de dompter. Pour réussir, le dompteur doit constamment faire face à l'animal. S'il a peur et baisse les yeux ou détourne son regard, l'animal lui saute dessus. Pour réussir à conserver son autorité, il ne doit jamais quitter l'animal des yeux. Ses yeux doivent épier les moindres mouvements afin de les anticiper. L'échec guette ainsi l'orateur qui tourne le dos à son auditoire ou qui garde ses yeux tournés vers ses notes ou vers le sol.

LA VOIX

Une voix tremblante, au débit rapide et haletant, trahit la peur et le malaise. De telles manifestations émotives troublent l'auditoire et lui font perdre sa soumission. L'orateur doit donc absolument dominer ses émotions. Pour ce faire, la meilleure méthode consiste à prendre le temps de bien respirer, de bien accentuer les mots importants et d'utiliser le registre grave de sa voix. Un exposé oral, c'est comme une pièce de musique, ce doit être mélodieux, ce doit être musical. Les professeurs de musique ne s'entendent pas tous parfaitement sur les critères de la musicalité, mais on note un certain consensus sur quatre d'entre eux.

L'exposé oral en enseignement

- Premièrement, l'interprète doit comprendre ce qu'il joue et y croire.
- Deuxièmement, il doit maintenir un rythme vivant dans son exécution, un peu à l'image des pulsations cardiaques qui peuvent accélérer et ralentir, mais de façon cohérente.
- Troisièmement, l'œuvre doit respirer, c'est-à-dire qu'elle doit contenir des silences permettant à la fois au musicien et à l'auditeur d'éviter de s'étouffer. Il en est de même d'un exposé oral : on doit y sentir les pulsations rythmiques, les pauses doivent y être fréquentes.
- Quatrièmement, on doit sentir l'engagement, voire la passion de l'orateur.

Il est avantageux de moduler la voix, en haussant le ton lors des passages importants, en accentuant les mots les plus significatifs, en variant le volume, passant progressivement de fort à doux à fort. Il est essentiel, par contre, de toujours bien articuler de manière à être constamment compris.

Il existe de nombreux exercices pour améliorer son articulation. On disait de Démosthène, brillant orateur grec, qu'il s'entraînait à bien articuler en répétant ses discours avec des cailloux dans la bouche. Je ne voudrais pas donner de tels conseils, mais j'ai appris qu'en répétant, à voix haute, la lecture d'un texte en plaçant un crayon ou un objet de même forme de travers dans la bouche, bien serré entre ses dents, on s'oblige à bien articuler.

Pour préserver sa voix, il est aussi essentiel de savoir doser son débit d'air et exploiter au maximum ses cages de résonances que sont les sinus. On devrait ainsi utiliser le moins d'air possible, et plutôt que de souffler plus fort sur les sons pour en augmenter le volume, projeter sa voix dans le masque, c'est-à-dire vers le haut du visage, là où se concentrent les

sinus. Pour ce, il est avantageux de chercher à parler en penchant légèrement la tête vers l'avant de façon que le menton soit le près possible du col des vêtements. Une professeure de chant me suggérait d'imaginer que j'avais un tuyau dans la gorge et que le bout sortait entre mes deux yeux. Je devais chercher à projeter le son par cet orifice. Si je voulais pencher la tête par en arrière, je risquais de m'étouffer. Cela m'aidait beaucoup. Pour s'entraîner à ménager son air, on peut s'exercer à lire un texte à voix haute sans respirer et en poussant sur sa main avec son abdomen de manière à dilater le diaphragme, ce muscle qui sépare la poitrine de l'abdomen et qui contrôle les mouvements respiratoires. De jour en jour, on arrive ainsi à lire un texte de plus en plus long. Ce n'est pas la capacité aérobique qui augmente, mais bien l'économie d'air. Pour parler plus fort, il n'est donc pas nécessaire d'utiliser plus d'air, mais bien de faire résonner davantage ses sinus. On dit alors de ne pas parler de la gorge, mais de parler dans le masque.

LA POSTURE ET LES GESTES

Lors d'un exposé oral, il est aussi impératif de conserver son naturel. La posture ou les gestes téléguidés et stéréotypés sonnent faux et déroutent l'auditoire. La première qualité d'un bon acteur n'est-elle pas d'avoir du naturel ? Les gestes doivent correspondre au contenu du message et lui servir d'accompagnement. On ne parle pas d'un petit événement en ouvrant tout grand les bras. Les déplacements latéraux non justifiés par un besoin précis ont tendance à fatiguer ou à énerver l'auditoire. Les gestes ont avantage à être sobres et les déplacements limités. La posture doit montrer de l'aisance et ainsi faciliter la respiration et la détente. Si un enseignant ne sait pas comment bouger ou ne se sent pas à l'aise dans ses mouvements, il vaut mieux qu'il reste immobile.

La maîtrise du trac

Un des principaux problèmes auxquels bien des enseignants font face lorsqu'ils ont à affronter une classe, c'est de maîtriser leur trac. Richard Cloutier, dans l'excellent ouvrage qu'il a édité avec Jacques Vermette (1992), associe le trac à l'anxiété sociale. Je conseille vivement la lecture de ce livre. On y apprend, entre autres choses, que le trac aurait dans certains cas une origine physiologique et héréditaire. Il n'y a donc pas de honte à le ressentir. Il faut aussi de ce fait apprendre à l'appivoiser. Sans vouloir m'attarder sur ce sujet que Cloutier traite de façon magistrale, qu'il me suffise de recommander d'abord de ne pas chercher à le cacher. De toute façon, les apprenants le remarqueront. J'ai pour ma part constaté qu'en l'avouant bien candidement au début de l'exposé, je sentais mon trac diminuer instantanément. J'ai aussi observé que mieux je suis préparé, moins j'ai le trac. Par ailleurs, en utilisant le rétroprojecteur et des transparents, je me sens beaucoup plus en sécurité puisque je n'ai pas à m'inquiéter de ce que je vais dire. Je n'ai qu'à suivre le contenu des transparents. Les apprenants en font autant d'ailleurs. D'autre part, lorsque je fais parler les apprenants en premier, en les questionnant d'abord, je finis par ressentir un véritable besoin d'intervenir. C'est qu'à ce moment je suis prêt à faire mon exposé.

Je dois reconnaître toutefois que certains enseignants sont vraiment handicapés dans les exposés devant un groupe. Cela ne fait pas d'eux pour autant de mauvais enseignants. Ils doivent cependant éviter cette forme d'intervention pédagogique. Elle n'est pas essentielle et il en existe beaucoup d'autres. J'ai déjà dit à un enseignant universitaire qui éprouvait beaucoup de problèmes dans son enseignement qu'il serait un bon enseignant la journée où il arrêterait de faire des exposés oraux. C'est ce qu'il a fait et il s'en porte mieux depuis ce temps. Par contre, un autre enseignant, brillant

orateur, avait décidé de faire appel à la formule de l'enseignement modulaire selon l'approche de l'auto-apprentissage. Les étudiants sont venus le voir et lui ont demandé de faire des exposés oraux. Voici ce qu'ils lui ont dit : « Pour une fois que nous avons un professeur intéressant à entendre, s'il vous plaît, ne laissez pas tomber vos exposés. Que ceux qui n'aiment pas cela s'en passent, mais nous, nous voulons vous entendre ».

Tout enseignant devrait tenter de se convaincre que l'exposé oral répond plus à ses propres besoins qu'à ceux de ses apprenants. De cette façon, il ne risquera pas d'en abuser. C'est ce que prétendent la plupart des auteurs qui se sont penchés sur le sujet, dont Noyé et Piveteau (1985).

Le principal bénéficiaire d'un exposé, d'une conférence est celui qui en est l'auteur. La nécessité d'exposer, de parler, de nuancer, d'ordonner, permet d'assimiler un corps de connaissances ; l'auditoire sert de stimulant et mérite réellement d'être remercié. (p. 48)

L'exposé oral est plus un mode d'intervention qu'une véritable formule pédagogique. Il ne saurait à lui seul suffire à l'intérieur d'un processus pédagogique. Tous ont connu l'expérience de cours de plus d'une heure où l'enseignant faisait un exposé du début à la fin. Les recherches tendent à démontrer qu'une telle pratique confère à l'activité de formation un très faible degré d'efficacité. Les recherches menées par Olson (dans Gagnon et Jacob, 1982) font même, comme nous l'avons vu précédemment, de l'exposé oral utilisé de cette façon la plus mauvaise formule pédagogique qui soit. Par contre, lorsque l'exposé dure peu de temps, il peut se révéler un excellent moyen pour transmettre aux apprenants de l'enthousiasme à l'égard d'une discipline et les motiver ainsi à consacrer du temps à son étude. Si l'exposé dure trop longtemps, il risque de provoquer exactement l'effet contraire.

L'exposé oral en enseignement

L'exposé oral peut donc servir à transmettre quelques éléments d'information, quelques consignes et quelques explications supplémentaires sur une procédure à appliquer. Il est donc une amorce à une activité d'apprentissage, laquelle sert à compléter et même à concrétiser l'apprentissage visé. Je formule donc les propositions suivantes pour en accroître l'efficacité.

L'exposé oral a avantage à être précédé et suivi d'activités pédagogiques telles que lectures, exercices, laboratoires et forums ou discussions en plénière. Il s'agit d'activités destinées à permettre aux apprenants de recueillir des informations, de les assimiler, de les répéter et de les transférer dans la réalité.

Le récit d'une expérience vécue permettra d'illustrer les principes qui précèdent.

EXEMPLE Alors que je travaillais comme conseiller pédagogique dans une faculté de sciences appliquées, on m'a demandé de donner un cours d'introduction à l'utilisation du Macintosh. Comme j'utilisais cet appareil depuis déjà quelques années, on considérait que j'étais la personne toute désignée pour donner un tel cours. D'autant plus que mon travail consistait à conseiller les professeurs sur le plan pédagogique. C'était, disait-on, une belle occasion pour moi de démontrer ce dont je faisais la promotion. Je me suis donc exécuté. J'ai bien préparé mon cours. J'ai fait un bon plan, comprenant des objectifs généraux et spécifiques. J'ai préparé un exposé accompagné de matériel audiovisuel géré par ordinateur avec tablette à cristal liquide sur rétroprojecteur. Je pouvais démontrer, en même temps que j'expliquais, et les participants à mon cours pouvaient suivre sur l'écran toutes les opérations. Au moment de mon exposé, je me suis enregistré sur magnétocassette pour pouvoir mieux évaluer ma présentation après coup. Mes apprenants m'ont applaudi et m'ont félicité. J'ai revu la bande vidéo et j'ai trouvé ma performance, ma foi, de bonne qualité.

Or, je donnais ce cours pour initier les étudiants à l'utilisation d'un laboratoire de micro-informatique qu'on venait de mettre à leur disposition. C'étaient leurs cotisations qui avaient servi à financer ce laboratoire. En l'utilisant, ils rentabilisaient leur argent et venaient à ce cours pour savoir comment faire. Ils étaient donc tous motivés. Comme le nombre de micro-ordinateurs n'était pas suffisant pour donner libre accès à tous, un cahier placé à la porte du local permettait aux étudiants de réserver leurs périodes d'utilisation, lesquelles ne pouvaient être de plus de deux heures consécutives. En consultant ce cahier, comme j'avais pris le soin de prendre note des noms des participants à mon cours, j'ai ainsi pu vérifier combien parmi eux sont allés effectivement utiliser les micro-ordinateurs dans les semaines qui ont suivi. J'ai été estomaqué de constater qu'aucun n'y était allé, alors que le taux d'utilisation augmentait de façon géométrique. Mon magnifique exposé avait détourné les étudiants des ordinateurs. En échangeant avec quelques-uns et quelques-unes d'entre eux, j'ai constaté qu'ils avaient surtout retenu comment j'étais habile à l'ordinateur et comment eux étaient incapables. J'avais réussi à démontrer ma supériorité sur eux. Ce fut toute une leçon d'humilité. Bien que je sois spécialiste en pédagogie, mon cours avait eu un effet négatif sur mes étudiants.

Comme j'avais un deuxième groupe à former, je m'y suis pris autrement. Plutôt que de m'asseoir devant l'ordinateur, j'ai demandé s'il y avait dans le groupe quelqu'un qui n'avait jamais touché à un ordinateur. Une étudiante d'un pays en développement a levé la main. Je lui ai alors demandé de venir s'asseoir à l'ordinateur en lui disant que ce serait elle qui ferait la démonstration. Elle protestait, mais j'ai réussi à la rassurer. Évidemment, j'ai dû aller beaucoup plus lentement dans mes explications, mais après le cours tous les participants et toutes les participantes sont allés utiliser les ordinateurs. Ils avaient pu suivre et se disaient que si cette étudiante avait réussi, ils pourraient tous réussir. J'ai alors dégagé le principe suivant de cette expérience :

Un bon enseignant ne va jamais plus vite que ses apprenants.

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'exposé oral est un mode d'intervention qui ne convient pas à tous les enseignants. Il faut, pour y réussir, certaines aptitudes encore mal définies, mais dont l'absence est très vite décelable. Le fait qu'un enseignant ait certaines carences sur le plan de ces aptitudes n'est pas une indication qu'il est un mauvais enseignant, mais plutôt qu'il doit privilégier d'autres modes d'intervention. Si l'on comparait une activité de formation à une pièce de théâtre, l'enseignant y occuperait la fonction de réalisateur. Il s'agit certes de la responsabilité la plus importante. Il n'est pas obligatoire que le réalisateur soit aussi acteur pour que la pièce soit bonne. Le malheur, c'est que ce sont les acteurs qui sont les plus reconnus comme vedettes et que trop de personnes veulent être vedettes quand ce n'est pas leur rôle. C'est pourtant toute une responsabilité que de coordonner les activités pédagogiques à l'intérieur d'un cours.



L'environnement et l'utilisation des médias

Former des apprenants, c'est les placer dans un environnement structuré de manière à susciter chez eux l'apprentissage de nouvelles connaissances, l'acquisition de nouvelles habiletés ou la modification de certaines variables affectives telles que l'intérêt, la motivation, les attitudes et les habitudes de comportement. Pour ce faire, les enseignants doivent choisir des modes d'intervention, c'est-à-dire mettre en place des activités planifiées et organisées, activités comprenant la communication d'informations et la réalisation d'apprentissages qui supposent aussi la gestion de l'environnement et l'utilisation de divers médias.

L'environnement

Le succès d'une activité pédagogique repose en bonne partie sur la maîtrise de l'environnement. Il s'agit certes là d'une pierre d'achoppement pour de nombreux enseignants. Les plaintes sont nombreuses à ce sujet, et elles sont justifiées. Il faut respecter des conditions environnementales minimales pour qu'un exposé oral ait un effet sur les apprenants. Dans cette perspective, nous nous pencherons sur les aspects suivants de l'environnement :

L'exposé oral en enseignement

- l'éclairage,
- la sonorisation,
- la climatisation.

L'éclairage

Le premier aspect qu'il me semble essentiel d'aborder lorsqu'il est question du support technique dans le contexte d'un exposé oral est celui de l'éclairage. J'estime qu'un enseignant a besoin de voir ses apprenants très distinctement pour pouvoir leur faire un bon exposé. C'est dans leurs yeux qu'il verra si le message passe toujours. Si la salle est dans l'obscurité plus ou moins complète, comment pourra-t-il les observer ? L'enseignant et les apprenants doivent donc être suffisamment éclairés. Je me souviens d'un professeur d'université qui occupait la majeure partie de ses cours à projeter des diapositives à ses étudiants, la salle étant en pleine obscurité. Au bout de vingt minutes, des étudiants ronflaient bruyamment, mais le professeur continuait de façon imperturbable. Ce n'était pas son problème, disait-il. Or, j'ai vu ce même professeur assister à une conférence dans un congrès. Au bout de vingt minutes d'exposé après le repas, il dormait profondément. Ce n'était pas son problème non plus, sauf que quand est venu mon tour de présenter, j'ai fait en sorte d'attirer l'attention des deux cents participants sur lui en gardant le silence et en le montrant du doigt. Lorsqu'il s'est réveillé, tous le regardaient. Là, ce fut son problème. Par la suite, il a participé activement à la conférence pour se tenir éveillé. Il semble qu'il ne m'en ait pas gardé rancune, parce que j'ai fait cela avec humour.

La sonorisation

Pour qu'un exposé oral soit efficace, il faut porter une grande attention à la sonorisation. L'enseignant doit s'adresser à l'apprenant qui est le plus loin de lui, complètement à l'arrière de la classe. Généralement, à moins de posséder une voix particulièrement forte, dès que le nombre d'apprenants dépasse la cinquantaine, il est bon de se munir d'un système d'amplification. Autrement, les apprenants dont l'ouïe est moins bonne suivront difficilement. Même s'ils entendent les sons, ils auront de la difficulté à discriminer les mots. Souvent, il suffit de manquer un mot pour perdre le sens d'une phrase.

Il faut voir aussi à neutraliser le plus possible les bruits environnants. Les locaux ne s'y prêtent pas toujours, mais si des bruits extérieurs sont nettement perceptibles, il vaut mieux fermer portes et fenêtres. Si, même avec cette précaution, il n'est pas possible de neutraliser les bruits, il vaut mieux changer de formule et renoncer à l'exposé oral. Je me souviens d'avoir été invité à animer un atelier sur l'exposé oral dans un pays d'Afrique. Comme je m'informais du contexte, élément important pour donner une formation de qualité, j'ai appris que l'atelier serait offert à des enseignants universitaires qui devaient enseigner à des groupes de plusieurs centaines d'étudiants. Les problèmes étaient tels qu'après quatre années d'études universitaires, sur les quelques centaines d'étudiants, une quarantaine seulement obtenaient leur diplôme. De plus, ces diplômés étaient considérés comme non compétents par l'entreprise qui préférait former ses propres spécialistes. Je me suis alors informé des conditions dans lesquelles les cours étaient donnés et j'ai appris qu'ils se déroulaient dans des amphithéâtres qui ne pouvaient contenir que la moitié des étudiants. J'ai aussi appris que l'acoustique de la salle était si mauvaise que le bruit se répercutait d'un mur à l'autre et que, de la dixième rangée,

L'exposé oral en enseignement

il était très difficile de comprendre ce que l'enseignant disait. De plus, comme on devait garder les fenêtres ouvertes, les bruits de la rue qui était juste à côté de l'immeuble étaient tellement envahissants qu'ils couvraient à certains moments la voix de l'enseignant. Comment peut-on s'attendre à ce qu'un exposé oral soit efficace dans de telles conditions ? L'exposé oral est alors une formule qu'il faut éviter d'utiliser à tout prix. Les étudiants arriveront à apprendre beaucoup mieux en lisant des notes de cours ou des manuels, même si ceux-ci n'existent qu'en quantité limitée.

La climatisation

Pour maintenir les apprenants en éveil et soutenir leur attention, il faut leur assurer un minimum de confort. Une salle surchauffée et manquant d'oxygène endort. Quand le groupe est le moins nombreux, l'air devient rapidement vicié si la salle est mal aérée. Par ailleurs, si la salle est trop froide et que les apprenants grelottent, ils auront constamment besoin de bouger pour se réchauffer et seront de ce fait difficiles à tenir en place. Il m'est arrivé de connaître une salle surchauffée dans laquelle certains apprenants avaient froid, parce que la soufflerie qui alimentait la salle en air frais était dirigée directement sur une partie de l'auditoire. Ceux qui étaient placés devant la bouche d'aération grelottaient, tandis que les autres manquaient d'air. Dans de tels cas, il faut savoir se plaindre et faire preuve d'une grande ténacité pour faire corriger la situation.

Les médias

Les médias, ce sont tous les outils que les enseignants utilisent pour communiquer leur contenu et que les apprenants emploient pour se l'approprier. Comme il existe une

abondante littérature sur le sujet, nous n'en traiterons pas ici en profondeur. Je rappellerai seulement quelques notions élémentaires qui me semblent essentielles à la réussite d'une présentation orale du contenu. Nous nous intéresserons donc aux médias suivants :

- les notes de cours, manuels et publications de toutes sortes,
- les supports audiovisuels,
- la micro-informatique.

Les notes de cours, manuels et publications

Je n'approfondirai pas, ici, le sujet des notes de cours, manuels et autres publications. Je veux surtout insister sur l'importance de remettre ou de faire remettre aux apprenants des notes de cours complètes et à jour. J'ai rencontré plusieurs enseignants convaincus qu'il était préférable de laisser les apprenants prendre en note le contenu de leurs exposés oraux. Je ne peux que m'inscrire en faux contre une telle prétention. Il m'apparaît en effet illusoire de croire qu'il soit possible à quelqu'un de noter tout ce qui est important dans un exposé et de suivre attentivement cet exposé en même temps. Qu'on prenne le soin d'examiner le contenu des notes manuscrites prises en dictée par des apprenants du secondaire, du collégial ou de l'université et l'on verra l'ampleur des manques. Si, par la suite, l'apprenant doit préparer ses examens à l'aide de ces mêmes notes, il est battu d'avance. S'il est impossible de retenir l'attention des apprenants autrement qu'en les obligeant à prendre des notes, c'est qu'on ne sait pas faire des exposés dynamiques. On aurait alors intérêt à réduire la durée de ceux-ci et à les préparer mieux. On aurait avantage aussi à augmenter la participation des apprenants, afin d'accroître leur intérêt. Je propose donc le principe suivant :

Un bon exposé est toujours accompagné de notes remises aux participants.

Les supports audiovisuels

Nous regroupons parmi les supports audiovisuels tous les médias qui permettent de coupler un élément visuel à la voix de l'orateur. Nous en présentons ici quelques-uns, dont :

- les tableaux,
- le rétroprojecteur et les transparents,
- le rétroprojecteur couplé à un micro-ordinateur,
- le projecteur à diapositives,
- le téléviseur et le magnétoscope.

- *Les tableaux*

De mémoire d'homme, les enseignants ont toujours utilisé les tableaux comme outils de support à leurs exposés oraux. Il en existe une grande variété, allant du tableau noir aux tableaux avec papier (blocs-notes de conférence), en passant par les tableaux lavables qui nécessitent l'emploi de crayons marqueurs. Il s'agit d'outils très simples ; ils imposent toutefois certaines contraintes. Tout d'abord, l'enseignant doit avoir une belle écriture, sinon il sera rapidement ridiculisé par ses apprenants. S'il doit écrire en classe, il doit de plus tourner le dos à ses apprenants et risque ainsi de perdre le contrôle du groupe. Enfin, s'il s'agit d'un tableau noir, il devient difficile de garder les lieux propres. Pour ma part, je préfère les tableaux avec papier, puisque je peux conserver copie des feuilles ou coller celles-ci au mur si je veux présenter un contenu important. J'essaie de m'arranger pour écrire mon message avant l'arrivée des apprenants.

- *Le rétroprojecteur et les transparents*

Je suis personnellement un adepte du rétroprojecteur et des transparents. Le rétroprojecteur offre les avantages suivants :

- Il permet aux apprenants de suivre le sujet dont je les entretiens.
- Il me permet de structurer mon exposé au préalable et de rester dans le sujet.
- Il m'assure de présenter des textes lisibles (j'ai une très vilaine écriture).
- Il me permet de présenter des tableaux et des schémas qui supportent mon exposé en faisant ressortir la synthèse du contenu.

Pour que l'usage du rétroprojecteur soit pleinement efficace, je place l'appareil sur une table basse ou une chaise, quand c'est possible, et j'incline l'écran de manière à éviter la déformation trapézoïdale. De cette façon, je suis en mesure de faire une bonne mise au point pour la grandeur de l'écran, et l'appareil ne vient pas interférer dans le champ de vision des apprenants. Pour que le texte soit le plus lisible possible, j'utilise des caractères gras Helvetica d'au moins 18 points. Je limite le nombre de mots à un maximum de 40 par transparent. J'oriente toujours les transparents dans le sens dit paysage, de manière à ce que l'image puisse être constamment placée dans le haut de l'écran, évitant ainsi que les têtes des apprenants assis en avant de la classe ne viennent obstruer la vue de ceux qui sont en arrière. J'essaie aussi de faire du dévoilement progressif, soit en faisant glisser une feuille sur le rétroprojecteur, soit en utilisant des rabats. Tous ces détails sont d'ailleurs expliqués dans une brochure publiée par Plouffe et Talbot (1991).

- *Le rétroprojecteur couplé à un micro-ordinateur*

Depuis quelques années, j'ai l'habitude d'utiliser le rétroprojecteur couplé à un micro-ordinateur. Bien que je ne sois pas encore pleinement satisfait de ce moyen, parce que je ne dispose pas de l'équipement le plus performant, je préfère y faire appel parce que, grâce à ce moyen, je suis en mesure de préparer des exposés très rapidement. Je peux ainsi copier des parties d'un exposé et les insérer dans une autre présentation en les adaptant. Comme je donne souvent des conférences et que je fais beaucoup d'exposés, il me suffit de quelques minutes pour préparer une nouvelle présentation. Il existe de nombreux logiciels qui permettent de construire et de gérer une telle présentation par rétroprojecteur. Il est aussi possible d'utiliser le même matériel avec téléviseur et projecteur monochrome.

De tels appareils comportent plusieurs avantages. Il est d'abord facile de préparer un exposé en élaborant le sujet et en réalisant rapidement ses transparents. Il est aussi possible de mettre à jour ses documents avec des corrections de dernière minute. La plupart des logiciels permettent encore de préparer instantanément un document d'accompagnement pour les apprenants. Un tel document contient habituellement la copie intégrale des transparents et un espace pour prendre des notes. Malgré leur flexibilité certaine et leur grande adaptabilité, ces systèmes comportent néanmoins des inconvénients. Il ne s'est pas passé un cours sur un trimestre sans que je connaisse une difficulté technique m'empêchant d'utiliser mon matériel. Heureusement, j'avais chaque fois mes documents d'accompagnement. J'ai ainsi toujours pu m'en sortir. J'en suis arrivé à conclure que plus la technologie est avancée, plus elle risque de tomber en panne. Il faut donc toujours prévoir des solutions de rechange.

- *Le projecteur à diapositives*

Dans certains milieux, on utilise beaucoup les projecteurs à diapositives. Ce moyen audiovisuel est particulièrement efficace quand il s'agit de présenter des photographies où il est important de distinguer les détails. En milieu médical, on l'utilise abondamment. Il est dommage toutefois de limiter l'accès à ces documents à l'accompagnement d'un exposé oral. Je suis d'avis que les apprenants en feraient un bien meilleur usage s'ils pouvaient contrôler eux-mêmes l'appareil. Ils iraient alors à leur propre rythme pour observer les reproductions photographiques.

- *Le téléviseur et le magnétoscope*

Lors de l'arrivée du téléviseur et du magnétoscope, la plupart des établissements scolaires se sont équipés de téléviseurs en réseau. On pouvait ainsi trouver des classes avec des téléviseurs accrochés au plafond des salles de cours. Ceux à qui de tels investissements ont le plus profité, ce sont les propriétaires d'entreprises de production de matériel audiovisuel. Après quelques tentatives coûteuses, la plupart des enseignants ont laissé tomber et on a fini par enlever ces appareils plus encombrants qu'utiles. Le téléviseur peut pourtant avoir sa place dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il faut toutefois l'utiliser avec prudence, pour des périodes de courte durée et avec de petits groupes. Un principe permet de guider ceux et celles qui voudraient l'utiliser.

Le téléviseur trouve son efficacité maximale lorsque l'apprenant a en main la télécommande.



Conclusion

Nous avons vu quatre aspects particulièrement importants d'un exposé oral auxquels tout formateur devrait apporter une attention particulière :

- la sélection du contenu,
- sa structuration,
- sa présentation orale,
- la gestion de l'environnement.

La sélection du contenu

Il ne fait aucun doute que la très grande majorité sinon la totalité des formateurs possèdent une compétence telle qu'aucun programme et aucun cours, quelle qu'en soit la durée, ne peuvent leur permettre de tout communiquer. Le premier devoir du formateur serait ainsi de procéder à la recherche de l'essentiel pour rendre compétent, de l'utile pour aider et de l'accessoire pour plaire. Les trois considérations devraient trouver une place dans toute activité. Se limiter uniquement à l'essentiel pourrait rendre un cours aride. Le premier problème du formateur lorsque vient le temps de préparer le contenu d'une formation est donc un problème de choix.

La structuration du contenu

Ce n'est pas tout de choisir le contenu le plus pertinent dans le cadre d'un programme ou d'un cours, encore faut-il structurer ce contenu de telle façon que soient facilitées la compréhension, l'appropriation, la rétention, l'intégration et l'utilisation. L'organisation du contenu de formation en une structure logique, inférentielle ou séquentielle apparaît tout aussi indispensable que la sélection d'un contenu pertinent.

La présentation orale du contenu

La présentation du contenu, dans une activité de formation, est une étape incontournable dans la mesure où elle consiste à rendre disponibles les informations dont l'apprenant a besoin pour poursuivre sa formation. Le rôle de l'enseignant consiste non seulement à rendre cette information accessible, mais aussi à guider l'apprenant dans sa recherche de connaissances. Il n'existe pas de procédés de présentation adaptés de façon absolue à tous les apprenants et à tous les enseignants. Certains apprenants profitent davantage d'une présentation écrite, alors que d'autres tirent davantage profit d'une présentation orale. Certains, enfin, pour apprendre de façon efficace, doivent discuter les informations et s'exprimer le plus possible sur le sujet. Ce n'est là qu'un aspect de la problématique. Si des apprenants sont plus à l'aise avec une forme de présentation, il en est de même avec les enseignants. Certains ont de grandes aptitudes pour présenter leur contenu par l'écrit, alors que d'autres sont plus habiles à utiliser la communication orale. Il est de ce fait essentiel que chaque intervenant, qu'il soit apprenant ou enseignant, découvre le mode de présentation qui lui convient le mieux. Comme les apprenants constituent la raison d'être de l'enseignement, il est impératif que les enseignants, quel que soit le mode qu'ils préfèrent, s'imposent de présenter leur contenu dans le mode qui convient à chacun des apprenants.

La gestion de l'environnement

Un bon enseignant trouve sa pleine efficacité dans son talent à gérer l'environnement. Il est bien sûr soumis à de multiples contraintes qui échappent totalement à son contrôle. Il doit pourtant, s'il veut réussir, faire tous les efforts nécessaires pour anticiper ces contraintes et apporter à ses apprenants toutes les ressources dont ils ont besoin. Son action est quelquefois directe, enlevant ce qui risque de déranger, réclamant du matériel et aménageant les lieux à sa façon. Il doit cependant attendre patiemment que ses apprenants progressent, en majeure partie grâce à leurs efforts, à leur propre rythme. Son pouvoir est très limité, mais il a tout de même un rôle essentiel à jouer. Ce rôle est surtout écologique, c'est un rôle visant à procurer à ses apprenants l'environnement d'apprentissage le plus favorable possible.

J'ai voulu apporter à mes lecteurs le fruit de mon expérience et surtout les réflexions que m'ont inspirées plus de vingt-cinq années de consultation auprès d'enseignants. C'est surtout le savoir d'expérience de ces personnes que j'ai livré ici. Je désire, sans pouvoir les nommer, leur rendre hommage et les remercier. Je souhaite que mes propos soient utiles à ceux et à celles qui auront la patience de les lire ; je voudrais surtout qu'ils y trouvent une inspiration pour continuer dans le plus grand enthousiasme leur œuvre d'éducation. C'est d'abord cet enthousiasme qu'ils doivent transmettre par leur exposé oral. La profession d'enseignant et d'enseignante n'est peut-être pas la plus lucrative ni la plus valorisée par la classe dirigeante, mais c'est, à mon avis, la plus belle profession qui soit, puisqu'elle a pour mission de préparer la société de demain. Elle prend la relève des parents auprès de ce qu'ils ont de plus précieux : leurs enfants.



Références bibliographiques

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1992). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers, Preservice and inservice Applications*, New York, Longman.
- AUGER, Lucien (1972). *Communication et épanouissement personnel : la relation d'aide*, Montréal, Editions de l'Homme – Editions du CIM.
- BERGER, Arthur Asa (1995). *Essentials of Mass Communication Theory*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- BLOOM, Benjamin (1976). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Fernand Nathan ; Bruxelles, Editions Labor.
- BUJOLD, Nérée (1995). *Différences de conception de la qualité de la formation à l'Université Laval*, Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université du Québec à Hull.
- CHECKLAND, Peter B. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*, New York, J. Wiley.
- CHILDERS, J.H. Jr. (1985). « Neuro-Linguistic Programming : Enhancing Teacher-Student Communications », *Humanistic Education and Development*, p. 32-39.
- CIVIKLY, J.M. (1986). « Humor and the Enjoyment of College Teaching », *New Directions for Teaching and Learning*, 26, p. 61-70.

- CLOUTIER, Richard (1992). « Le trac et la timidité » dans *La parole en public savoir être et savoir faire*, Jacques VERMETTE et Richard CLOUTIER (dir.), Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- DAVIES, I.K. (1971). *The Management of Learning*, London, McGraw-Hill.
- DAVIES, I.K. (1972). « Style and Effectiveness in Education and Training. A Model for Organizing Teaching and Learning », *Instructional Science*, vol. 1, n° 1, p. 45-88.
- DEFLEUR, M.L. (1992). *Fundamentals of Human Communication*, Mountain View, CA, Mayfield.
- DE KONINCK, Godelieve (1993). *Le plaisir d'enseigner en classe de français*, Montréal, Les Editions Logiques.
- DE PERETTI, André (1987). *Pour une école plurielle*, Paris, Librairie Larousse.
- FELDMAN, K.A. (1976). « The Superior College Teacher from the Student's View », *Research in Higher Education*, 5, p. 243-288.
- FERNANDEZ, Julio (1983). *La boîte à outils des formateurs*. Montréal, Éditions coopératives A. Saint-Martin.
- FOSTER, Michele (1987). « It's Cookin Now », An Ethnographic Study of the Teaching Style of a Successful Black Teacher in an Urban Community College, Harvard. Harvard University, *University Microfilms*, n° ADG87-22682, 8801.
- FRASER, B.J., H. WALBERG, W.W. WELCH et J.A. HATTIE (1987). « Synthesis of Research on Factors Influencing Learning » *International Journal of Educational Research*, 11, p. 155-251.
- GAGNÉ, Robert M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GAGNON, Marc et Roland JACOB (1982). *Le cours magistral*, Université de Montréal, Service pédagogique.

Références bibliographiques

- GALLAGHER, J.J. et K. TOBIN (1987). « Teacher Management and Student Engagement in High School Science », *Science Education*, vol. 71, n° 4, p. 535-555.
- GOLEMAN, Daniel (1997). *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Laffont.
- GRASHA, A.F. et H. RIECHMANN (1975). *Grasha Riechmann Student Learning Style Questionnaire (GRSLS)*, General Class Form, University of Cincinnati.
- GUILBERT, Louise (1989). « Intégration, gestion et animation pédagogique d'études de cas dans la formation universitaire », dans *L'Université Laval face au défi pédagogique, Actes du carrefour*, Sainte-Foy, Université Laval, Service des ressources pédagogiques.
- HUNT, Walter C. (1987). *Teaching and Learning in the Affective Domain : A Review of the Literature*, Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction, Olympia, ED 288 871, 100 p.
- IRBY, D. et P. RAKESTRAW (1981). « Evaluating Clinical Teaching in Medicine », *Journal of Medical Education*, 56, p. 181-186.
- ISAACSON, R.L., W.J. MCKEACHIE, J.E. MILHOLLAND, Y.G. LIN, M. HOFELLER, J.W. BAERWALDT et K. ZINN (1964). « Dimensions of Student Evaluations of Teaching », *Journal of Educational Psychology*, 55, p. 344-351.
- JAWORSKI, A. (1993). *The Power of Silence*, Newbury Park, Sage Publications.
- JOHNSON, D. et F. JOHNSON (1991). *Joining Together : Group Theory and Group Skills* (4e éd.), Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- KATZ, J. et M. HENRY (1988). *Turning Professors into Teachers : A New Approach to Faculty Development and Student Learning*, American Council on Education, New York, MacMillan Pub. Cie.
- KOLB, D.A. (1978). *Learning Style Inventory : Technical Manual*, Boston, McBer.

- LACHANCE, Jacques (1988). *La technologie du texte*, Québec, Didactica.
- LACHAPELLE, Diane, Gérard DESAULNIERS et Nérée BUJOLD (1989). « Dental Health Education for Adolescents : Assessing Attitude and Knowledge Following Two Educational Approaches », *Canadian Journal of Public Health*, vol. 80, n° 5, p. 339-344.
- LAPOINTE, Laurent (1993). *Les aides à la performance ou « Job aids » : considérations ergonomiques et visuelles pour leur conception*. Essai présenté pour l'obtention du grade de maître ès arts, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Silent Messages*, Belmont, CA, Wadsworth.
- MILLER, François (1984). *L'enseignement aux adultes*, Sainte-Foy, Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- NOYÉ, D. et J. PIVETEAU (1985). *Guide pratique du formateur. Concevoir, animer et évaluer une formation*, Paris, INSEP.
- OLSON, M.N. (1971). « Ways to achieve quality in school classrooms : some definitive answers », *Phi Delta Kappan*, vol. 53, p. 63-65 et 448-450.
- PLOUFFE, Marcel et Robert W. TALBOT (1991). *Rétroprojecteur et transparent : 40 conseils pratiques*, Université Laval, Service des ressources pédagogiques.
- ROWE, M.B. (1974). « Pausing Phenomena : Influence on the Quality of Instruction », *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 3, n° 3, p. 203-224.
- TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Editions Logiques.
- VERMETTE, Jacques et Richard CLOUTIER (dir.) (1992). *La parole en public : savoir être et savoir faire*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

WEBER, W.A. (1986). « Classroom Management », dans *Classroom Teaching Skills*, James M. COOPER (dir.), Lexington, Mass., Heath and Company.

WITKIN, H.A., C.A. MOORE, D.R. GOODENOUGH et P.W. COX (1977). « Field-Dependant and Field-Independant Cognitive Styles and Their Educational Implications », *Review of Educational Research*, vol. 47, n° 11, p. 1-64.

WILLETT, Gilles (dir.) (1992). *La communication modélisée. Une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories*, Ottawa, ERB1.

 **AGMV**
MARQUIS
Québec, Canada
1997