

## **L'enseignement aux grands groupes : quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer**

Monik Bruneau et Louise Langevin  
Université du Québec à Montréal

### **Introduction**

Qu'est-ce qu'un grand groupe ? Selon les contextes, leur taille peut varier de 50 étudiants à 150 et 200 (et parfois plus). Un grand nombre d'individus, rassemblés en un même lieu, amène inévitablement un fractionnement en petits groupes dont les membres réagissent ainsi à l'anomie ou à la perte d'identité. La cohésion se fait rarement dans un tel rassemblement et le leadership du meneur officiel, soit le professeur dans le cas de l'enseignement, n'est pas assuré d'emblée. Au contraire, le leadership tend à se diviser entre certains membres influents au gré des tâches et des tendances dominantes du groupe. Les rôles traditionnels, qu'on peut observer dans les petits groupes, se retrouvent encore dans les grands groupes, mais la participation générale demeure faible alors que les mêmes "haut-parleurs" s'expriment au nom de la masse silencieuse. En somme, un grand groupe équivaut à un rassemblement d'individus dont les objectifs personnels diffèrent grandement les uns des autres, même si tous sont là, dans un but commun officiel, soit celui de réussir le cours qui leur est proposé.

Dans un tel contexte, le défi de l'enseignement consiste essentiellement à faire en sorte que ce rassemblement d'individus se transforme en un grand groupe où chacun puisse avoir sa place, se sente comme faisant partie de l'ensemble, fasse sien le but imposé, se voit comme jouant un rôle important, reconnaisse le leadership du professeur et puisse établir une relation avec celui-ci. Comment parvenir à animer ce grand groupe ? Comment lui "donner une âme ?"

### **Recension des écrits**

#### *Les défis de l'enseignement aux grands groupes*

L'enseignement aux grands groupes présente des défis importants au professeur, tant sur les plans pédagogique et affectif que sur celui de la gestion du fonctionnement d'un si grand rassemblement d'individus. Une recension des écrits a permis d'identifier les problèmes reliés à cet enseignement (Christensen, 1994). Les problèmes d'ordre pédagogique incluent ce qui touche à la communication orale et écrite, aux lectures demandées, à la rétroaction qu'il faut bien gérer et donner de façon pertinente, à l'essentielle individualisation du travail, à l'évitement des tâches trop compliquées à réaliser, à la difficulté de circuler dans la classe, et enfin, au manque d'attention et de concentration des étudiants. Les problèmes d'ordre affectif comprennent la grande difficulté d'apprendre les noms des étudiants et d'établir des bons rapports avec eux, de s'occuper des étudiants plus faibles, de percevoir avec justesse les intérêts et les humeurs des étudiants, et enfin, la sursaturation ressentie par le professeur en regard du travail en dyades et en sous-groupes. Les problèmes de gestion englobent les corrections interminables de travaux, les dyades et les groupes dysfonctionnels, le niveau élevé de bruit, la difficulté de rester en lien avec tous les étudiants, les problèmes de discipline et la course contre la montre pour la remise des travaux et examens.

Gibbs (1992), rapporté dans Leclercq (1998) avait bien cerné les problèmes inhérents aux grands groupes : pour les étudiants, manque de clarté des objectifs, de feedback et de conseils pour

s'améliorer ; impossibilité des lectures "à propos du cours" à cause des limites des bibliothèques ainsi que de l'étude indépendante bien encadrée, faute de temps ; manque d'occasions de discussions ; incapacité de tenir compte de la diversité des étudiants et de les motiver. Gibbs a identifié deux ensembles de stratégies très contrastées, soit celles qui contrôlent étroitement la situation et celles qui attendent des étudiants liberté et indépendance. Dans la première catégorie, on peut retrouver des stratégies comme l'enseignement programmé, le recours à l'ordinateur, les livres et dossiers de lecture imposés, les modules d'autoformation, les projets structurés, les exposés structurés entrecoupés de *buzz sessions* (discussions brèves entre étudiants), les séminaires et ateliers structurés, l'étude respectant le rythme, le testing fréquent, etc. Parmi les stratégies favorisant l'indépendance, on retrouve les contrats d'apprentissage négociés, l'apprentissage par problèmes, l'auto-évaluation et celle par les pairs, les travaux très variés obligeant les étudiants à sortir de l'université, les équipes d'apprentissage, les séminaires menés par les étudiants, les objectifs négociés, l'apprentissage coopératif, etc. Jenkins (1992), rapporté dans Leclercq (1998), a recours à l'exposé structuré qui combine un peu les deux approches : les phases de l'exposé sont minutées et entrecoupées par des périodes plus ou moins longues de discussions et de travaux par les étudiants qui ont en mains un cahier de notes de cours très détaillées.

Examiner le contexte des grands groupes, c'est aussi prendre conscience du rôle des émotions dans ce cadre, car les émotions ont une influence importante tant sur les professeurs que sur les étudiants (Hogan et Kwiatkowski, 1998). Par exemple, les étudiants peuvent vivre de forts sentiments d'aliénation, de colère et d'envie dans les grands groupes et compenser par des comportements d'agressivité, ou de retrait qui interfèrent dans tout apprentissage réel et qui sont à l'opposé d'une expérience éducative stimulante. De la même façon, les professeurs peuvent tenter de réagir à leur propre sentiment de crainte et d'incertitude en se comportant maladroitement. Une analyse psychodynamique de ces comportements des deux parties permet de mieux comprendre ce qui se passe et de ne pas uniquement se raccrocher à des trucs simplistes et à des techniques préfabriquées qui comportent leurs limites.

Des professeurs rapportent constater qu'un grand nombre d'étudiants n'étudient que pour les résultats en notes, s'absentent fréquemment et se contentent d'apprendre en surface. Plusieurs viennent pour entreprendre des conversations entre eux et entretenir ainsi leurs relations sociales. Certains étudiants plus zélés se plaignent du brouhaha continuels régnant dans les amphithéâtres qui les oblige à s'asseoir aux premiers rangs pour pouvoir suivre le cours. D'autres se relaient d'un cours à l'autre, formant ainsi des sortes d'équipes coopératives : on prend des notes chacun son tour et on se les passe ; on prépare les examens ensemble et on se donne les explications utiles. Parfois des étudiants se montrent carrément grossiers envers le professeur et profitent d'un large auditoire pour mettre au défi le professeur et lui faire perdre la face. Par contre, une majorité d'étudiants n'osent émettre des commentaires ni poser des questions devant une telle "foule".

Face à ces comportements plus ou moins dysfonctionnels, le professeur se trouve souvent déstabilisé : il doit non seulement faire preuve de grandes qualités de communicateur et d'organisateur, mais aussi, il doit démontrer à la fois souplesse et fermeté, régler des problèmes sur place ou hors cours, et établir un dialogue régulier avec l'ensemble en animant des échanges auxquels doivent participer le plus grand nombre possible d'étudiants. Pour tenter de trouver une position juste et confortable dans un tel contexte tout en améliorant l'apprentissage de leurs étudiants, plusieurs professeurs ont développé des approches prometteuses.

### *Des approches issues de praticiens*

Des praticiens ont rapporté certaines techniques propres à faciliter la communication dans les grands groupes. Par exemple, Smith (1996) a utilisé une boîte à questions afin de recueillir des questions dans un groupe de 250 étudiants dans le cadre d'un cours d'introduction à la communication interpersonnelle. 61 des ces questions ont ensuite servi à construire un questionnaire sur les perceptions des étudiants quant à la qualité du professeur et à son implication, à la qualité du cours et au niveau d'apprentissage réalisé. Un autre exemple provient d'une expérience tentée en éducation-biochimie (Carroll, 1995), alors que des ateliers portant sur l'évaluation formative ont permis aux étudiants, regroupés en petites équipes, de répondre à des questions, présentées sur des moniteurs de télévision par des tuteurs, et d'ainsi vérifier leurs connaissances. Ces ateliers étaient suivis de rencontres avec les tuteurs afin de répondre aux questions des étudiants.

Afin de rester en lien avec les étudiants et de recevoir un feedback régulier, une méthode efficace consiste pour le professeur à constituer un comité représentatif de la diversité des étudiants de la classe. Les membres de ce comité recueillent les commentaires de leurs collègues concernant les aspects reliés au cours, discutent et font des recommandations au professeur, et réagissent, au nom de tous, aux idées proposées par ce dernier (Arnold, 1996).

Un autre exemple d'une stratégie visant à augmenter la participation des étudiants dans les grands groupes consiste à faire préparer et animer, par des sous-groupes d'étudiants, des questions à l'étude dont les thèmes coïncident avec ceux du cahier de cours ou du principal livre de références pour le cours. Des évaluations régulières des réponses des étudiants à des questions de niveau supérieur viennent compléter ces cycles et le responsable de cette stratégie affirme avoir pu constater une amélioration constante des moyennes de classe tout au long des quatre années d'essais consécutifs (Ruetnitz, 1996).

D'autres encore (DeLoughry, 1995), décrivent une méthode appelée la "classe-studio" qui fait appel au travail en petits groupes sur des problèmes informatisés, suivi de courts exposés magistraux ou d'une synthèse avec discussion en classe. Cette méthode est considérée moins coûteuse et plus efficace que l'exposé en grand groupe, et elle permet davantage de contacts interpersonnels.

L'enseignement de concepts complexes en début d'université présente des défis dans le cadre des grands groupes : c'est pourquoi des professeurs ont développé des approches systématiques en vue d'en maximiser l'apprentissage (Stearns, 1994). Une démarche en quatre étapes a ainsi été élaborée : d'abord une première étape, qui consiste en un court exposé du professeur, suivi d'un travail individuel et d'une discussion en petits groupes, et enfin, d'un exposé interactif en grand groupe. Les trois autres étapes sont centrées sur des applications pratiques d'études de cas. Cette méthode s'adapte à bien des situations d'enseignement et favorise l'évolution de l'étudiant, tant pour son expérience que pour son sens critique.

Un très grand nombre de facultés et de départements universitaires ont recours à l'approche par problèmes dans le contexte de formations professionnelles (médecine, biologie, optométrie, sciences médicales, etc...) et ce, avec grand succès. Certaines ont complètement aboli les grands groupes, alors que d'autres (Buzzelli, 1994) y ont introduit l'analyse et la résolution de problèmes. Dans ces cas, les

étudiants se voient attribuer des rôles précis dans chaque sous-groupe afin de partager le travail équitablement entre les membres. Cette approche coopérative dans la résolution de problèmes semble être fort appréciée des étudiants.

D'autres rapportent leur prise de conscience de l'illogisme du recours à l'exposé magistral "à l'époque d'Internet et des bibliothèques informatisées" (Sanz et Ruiz, 1999). Afin d'améliorer la capacité de réflexion des étudiants inscrits au programme d'Économie publique à l'Université Autonoma de Madrid, de les stimuler à approfondir leurs connaissances et à travailler en groupe, les professeurs ont décidé de combiner le cours magistral, la discussion dirigée, le travail individuel et le travail de groupe.

Leclercq (1998) a initié ce qu'il appelle "l'amphithéâtre électronique" qui permet, à partir de mini- consoles, à 200 étudiants en présence de répondre à des questions, de relativiser leur jugement, de participer à un débat et de prendre conscience de leur métacognition.

### **L'enseignement stratégique aux grands groupes**

Les considérations précédentes font ressortir un fait évident : " dans l'exposé magistral exclusif, point de salut ! " Certes, on ne peut nier les problèmes inhérents à l'enseignement aux grands groupes et on aussi doit reconnaître que les étudiants font souvent d'excellents professeurs pour leurs pairs en autant qu'on leur en donne la chance ! Or, il n'est pas toujours possible de sortir du contexte de l'exposé dans le cadre des grands groupes dans nos universités, et ce, pour diverses raisons bien connues : ressources limitées, manque de locaux, manque de préparation et de soutien adéquat, manque de préparation des étudiants. Il faut reconnaître également que l'étudiant a des attentes envers le professeur qui est celui qui " sait ", qui doit déverser son savoir à celui qui veut savoir et qui attend d'être alimenté en quelque sorte. Comme son étudiant, à cause de son expérience antérieure, le professeur se sent souvent plus à l'aise dans ce rôle de pourvoyeur de connaissances, de celui qui a la parole créatrice de sens et de savoir. Dans l'exposé magistral, étudiant comme professeur y trouvent leur compte et se sentent en terrain connu. Mais un professeur qui adhère aux théories de la construction du savoir se sent souvent mal à l'aise avec la formule traditionnelle d'enseignement. Comment favoriser l'apprentissage des étudiants ? Comment les stimuler et les motiver, même en recourant à l'exposé magistral ? Ces questions nous amènent inévitablement à l'enseignement prôné par les cognitivistes, selon lequel l'étudiant doit construire ses connaissances et où le professeur doit être un modèle, un stratège et un penseur (Tardif, 1993) qui amène ses étudiants du traitement de l'information jusqu'au transfert des apprentissages.

Comment peut-on donner un enseignement stratégique, c'est-à-dire un enseignement qui rend l'étudiant actif dans son apprentissage dans le cadre des grands groupes avec l'exposé magistral ? Comment donner un enseignement qui tienne compte des connaissances antérieures dans une contextualisation initiale, qui amène les étudiants à traiter l'information en jeu et à dépasser les obstacles cognitifs dans la décontextualisation, et qui permette, finalement, de recontextualiser les apprentissages dans des situations de transferts ? Voilà de beaux défis auxquels nous allons tenter de répondre à partir de diverses observations de professeurs, et de nos propres lectures, réflexions et expériences.

### **Quelques observations sur des enseignements aux grands groupes**

## Mieux gérer les grands groupes

Enseigner par l'exposé magistral à des grands groupes implique donc des compétences globales aux plans de la communication et de l'animation. La communication verbale, comme la non verbale d'ailleurs, permet de réduire la distance affective avec les étudiants, et les deux exigent clarté, structure, expression, ton, regard, appropriation de l'espace, tout cela soutenu par une bonne confiance en soi et en l'intérêt de son contenu. L'animation exige une attitude plutôt autoritaire quant aux procédures mais plutôt démocratique quant aux contenus dans un contexte où l'étudiant, même perdu parmi 100 collègues, doit trouver sa place par un dialogue qui s'établit au fur et à mesure du déroulement du cours. Ce dialogue n'est pas nécessairement toujours audible, puisque 100 personnes ne peuvent intervenir en même temps. Cependant, tout au long de l'exposé, les questions posées par le professeur peuvent servir de stimulant pour la réflexion, l'apprentissage et le transfert, comme parfois au dialogue ouvert avec l'auditoire (en évitant bien sûr les *corridors* exclusifs avec un seul étudiant). Voyons comment ces questions se justifient et à quoi elles peuvent servir.

Ce dialogue essentiel à la relation pédagogique et didactique doit, par divers moyens, prendre sa place dès la première étape de la *contextualisation*. Cette étape équivaut à la mise en place des éléments qui vont permettre aux nouvelles connaissances de prendre du sens aux yeux des étudiants qui pourront ainsi les intégrer pour les traiter et les transférer par la suite. Quelles questions peut poser le professeur à cette étape initiale ? Après avoir situé le contenu du cours en lien avec les cours antérieurs et parallèles, il doit soulever le débat sur ce contenu : par exemple "que vient faire ce nouvel élément dans nos objectifs de cours ?" ou "pourquoi d'après vous, est-il important de comprendre ce point ?". Les questions du professeur (stratège) dans son exposé visent aussi à situer l'étudiant dans un modèle de réflexion qui va amener celui-ci à s'activer cognitivement et à demeurer attentif et vigilant durant la longue étape qui suit.

Cette deuxième étape, appelée *décontextualisation* par les cognitivistes, contient la grande partie de l'exposé magistral, celle où le professeur explore la matière à connaître, la décrit, la développe, l'explique, l'illustre, l'approfondit, en fait ressortir les aspects théoriques et les contradictions. Les questions servent ici, non seulement à soutenir la compréhension des contenus par l'étudiant, mais aussi sa réflexion métacognitive. Le discours du professeur doit présenter la démarche de quelqu'un qui pense tout haut et se questionne (modèle et penseur) sur des réalités qu'il émet tout en les relativisant (puisque'il faut démystifier le savoir). C'est ainsi que ses questions peuvent prendre la forme d'hypothèses d'explications, de pistes de recherche, de réflexions sur les représentations des étudiants ou les *a priori* d'autres groupes sociaux. Les questions, s'emboîtant et se complétant les unes les autres, deviennent des balises pour guider la lecture des textes fournis au cours, tout en reconstituant la trame explicative des phénomènes explorés. Les questions servent aussi à isoler des mots clés, des nœuds de concepts et elles font ainsi ressortir l'utilité d'un texte. Le professeur, dans son exposé, peut aussi recourir aux questions pour situer les concepts dans d'autres pratiques sociales, d'autres époques, d'autres contextes, d'autres cultures, et isoler les enjeux. Ces questions servent alors à problématiser le contenu en regard d'autres disciplines comme l'histoire, la sociologie, l'éducation, etc., et à cerner ainsi l'évolution des concepts. Toutes ces questions, dont le discours professoral est émaillé, peuvent appeler des discussions, des échanges entre le professeur et quelques étudiants, des *buzz sessions* entre les étudiants, des formulations de questions (ou de réponses) de leur part, bref ces questions peuvent rythmer l'exposé et constituer des "pauses d'apprentissage" (Aylwin, 1995) essentielles pour maintenir l'attention et l'intérêt ainsi que la persévérance jusqu'à la troisième étape du cours.

Cette troisième étape, appelée recontextualisation par les cognitivistes, vise à assurer une intégration et un transfert de premier niveau des apprentissages réalisés pendant le cours. Le professeur doit alors synthétiser la matière vue dans la partie précédente, en faire ressortir les points importants et en vérifier la compréhension. Les questions peuvent alors être formulées comme des problèmes à résoudre, dans un objectif de vulgarisation et de transposition à un autre contexte, ou bien dans le but d'isoler les obstacles à la compréhension, ou encore, pour que l'étudiant cherche la logique de ses choix. Ces questions relient l'étudiant aux travaux qu'il doit réaliser en lien avec le cours et contribuent à piquer sa curiosité pour le prochain cours.

## Références

- Aylwin, U. (1995). *Le petit guide pédagogique*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Arnold, F.W. (1996). Collaborative Multicultural Student Input. *Thought & Action*, v12, no1, p95-111 Spring.
- Buzzelli, A.R. (1994). Using Problem-Based Learning with Large Groups. *Journal of Optometric Education*, v19, no2, p56-60, Winter.
- Carroll, M. (1995). Formative Assessment Workshops: Feedback Sessions for Large Classes. *Biochemical Education*, vol.23, no2, p65-67 April.
- Christensen, T. (1994). Large Classes and Their Influence on Language Teaching *Journal of Hokusei Junior College*, v30 p121-129.
- DeLoughry, T.J. (1995). Studio Classrooms. *Chronicle of Higher Education*, v41, no29, p19-20 March.
- Gibbs, G. et Jenkins, A. (1992). Teaching Large Classes in Higher Education. How to maintain Quality with Reduced Resources. London: Kogan Page.
- Hogan, D., Kwiatkowski, R. (1998) Emotional aspects of large group teaching. *Human Relations*, Vol 51(11), p1403-1417, November.
- Leclercq, D., Denis, B., Jans, V., Poumay, M., Gilles, J-L. (1998). L'amphithéâtre électronique. Une application: le LQRT-SAFE. In Leclercq, D. (dir.). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Mardaga éditeur, Hayen, p.161-186.
- Leclercq, D., Gibbs, G., Jenkins, A. (1998). Le défi des grands groupes. In Leclercq, D. (dir.). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Mardaga éditeur, Hayen, p.137-159.
- Ruenitz, P.C. (1995). Discussion-Based Instruction in Drug Metabolism *American Journal of Pharmaceutical Education*, v59, no3, p279-83, Fall.
- Sanz, T. et Ruiz, A. (1999). Le maniement des grands groupes : une expérience alternative à la classe magistrale. *Les actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Apprendre et enseigner autrement*, École des Hautes Études Commerciales, Montréal.
- Smith, S.W, et al. (1996). Encouraging Feedback in the Large College Class: The Use of a Question/Comment Box *Journal of the Association for Communication Administration (JACA)*, no3, p219-30, Sept.
- Stearns, S.A. (1994). Steps for Active Learning of Complex Concepts. *College-Teaching*, v42, no3, p107-08, Summer.
- Tardif, J. (1993). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, éditions Logiques.