

Octobre 2011

Enseigner à un grand groupe

Amaury Daele – Emmanuel Sylvestre

L'enseignement à un grand groupe constitue un mode d'enseignement relativement courant à l'université, en tout cas dans les premières années des programmes. Il tend d'ailleurs à se développer de plus en plus depuis les années 90, en lien avec une massification de l'enseignement supérieur en Suisse¹, mais aussi en Europe et dans le monde. De nombreuses représentations sont associées à cette pratique, tant chez les enseignant-e-s que chez les étudiant-e-s, selon lesquelles enseigner à un grand groupe se résumerait à un enseignement magistral, favoriserait la passivité des étudiant-e-s et leur absentéisme ou encouragerait chez ceux/celles-ci une approche d'apprentissage en surface. D'un certain point de vue, il est vrai que la taille d'un groupe influe sur le climat social de ce groupe. Cependant, selon une revue de littérature récente sur le sujet (Mulryan-Kyne, 2010)², le rôle de l'enseignant-e est bien plus crucial par rapport à l'apprentissage des étudiant-e-s que les variables contextuelles. Bien plus, la taille de la classe n'aurait pas d'influence négative sur l'apprentissage si l'enseignant-e adopte des stratégies d'enseignement adaptées.

L'objectif de ce document consiste justement à présenter et discuter des stratégies variées d'enseignement face un grand groupe d'étudiant-e-s. Ces stratégies peuvent viser à faire participer les étudiant-e-s en classe ou à les faire interagir entre eux/elles ; elles peuvent aussi recourir aux usages de technologies en classe ou pas mais font toutes appel à des compétences d'animation de groupe de la part de l'enseignant-e universitaire.

Nous proposons tout d'abord une réflexion sur les raisons qui peuvent conduire un enseignant-e à développer des interactions avec les grands groupes d'étudiant-e-s. Nous explorons ensuite les éléments à préparer avant l'enseignement (objectifs, organisation, etc.). Puis nous décrivons une série de stratégies qu'il est possible de mettre en œuvre pour animer et interagir avec un grand groupe. Enfin, nous proposons une liste d'éléments à retenir pour encourager la participation et l'apprentissage des étudiant-e-s dans un grand groupe.

¹ Le nombre d'étudiant-e-s dans les Hautes Ecoles universitaires suisses a augmenté de plus de 30% entre 1995 et 2010 (Source : OFS - <http://www.bfs.admin.ch>).

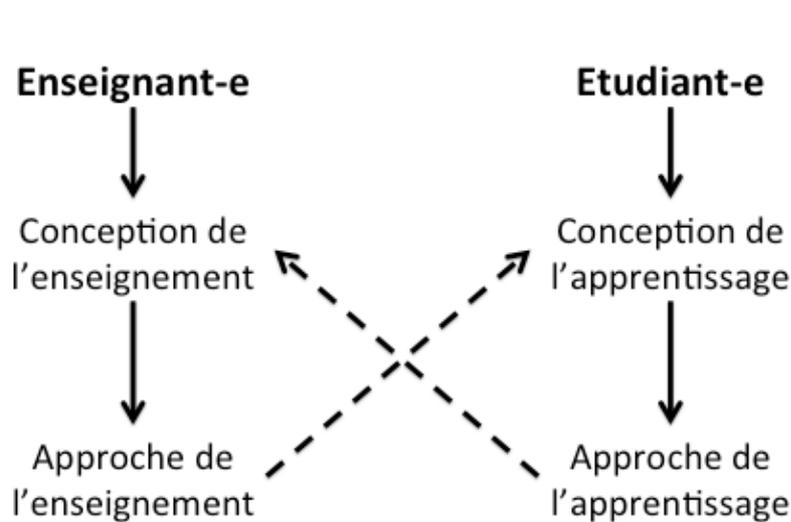
² Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level : challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185.





Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage

Avoir l'intention de rendre son enseignement interactif avec un grand groupe ne garantit pas qu'il va l'être effectivement. Il sera nécessaire de mettre en place des actions qui permettent réellement de rendre cet enseignement interactif. En effet, des décalages peuvent exister entre ce qu'on appelle en psychologie les *conceptions* (les intentions) de l'enseignant-e à propos de son enseignement et les *approches* (les actions) qu'il/elle va mettre effectivement en œuvre dans son enseignement. Du côté des étudiant-e-s, des décalages peuvent également exister entre leurs conceptions et leurs approches de l'apprentissage. Un-e étudiant-e peut concevoir l'apprentissage comme « le développement de nouvelles compétences et leur utilisation en situation » mais adopter une approche qui favorise la mémorisation des notions qui sont demandées à l'examen.



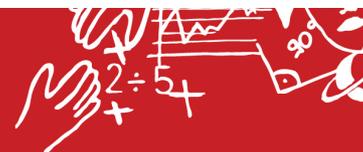
Des chercheurs (Prosser & Trigwell, 1999)³ ont modélisé les interactions existantes entre les conceptions et approches de l'enseignant-e et de l'étudiant-e (voir schéma ci-contre). Ce modèle explique comment l'approche de l'enseignant-e peut induire des modifications de la conception de l'apprentissage des étudiant-e-s et donc de leur approche de l'apprentissage.

De même les approches de l'apprentissage des étudiant-e-s peuvent amener l'enseignant-e à revoir sa conception de l'enseignement et donc son approche.

Exemple : un enseignant-e souhaite que ses étudiant-e-s soient actifs/ves en cours et qu'ils/elles confrontent leurs points de vue pour approfondir leurs connaissances (il s'agit de la conception de l'enseignant-e), mais son enseignement se fait quasi exclusivement en exposé magistral. Ici l'approche de l'enseignant-e induit pour les étudiant-e-s une conception de l'apprentissage plutôt passive et individuelle, ce qui va conduire les étudiant-e-s à modifier leurs approches de l'apprentissage pour se conformer aux attentes qu'ils/elles perçoivent de l'enseignant-e-s et non à ce qu'il/elle prétend faire. Pour limiter l'apparition de ces décalages, il est possible de bien clarifier les objectifs

³ Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. London: SRHE/Open University Press.





d'apprentissage et de sélectionner les stratégies d'enseignement permettant d'atteindre ces objectifs.

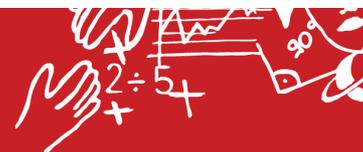
Il est donc utile de s'interroger sur ses propres conceptions de l'enseignement pour concevoir des activités qui soient en adéquation avec celles-ci et induire ainsi chez les étudiant-e-s une approche d'apprentissage telle que souhaitée.

Préparation de l'enseignement

En fonction des objectifs d'apprentissage visés, différentes stratégies d'enseignement face à un grand groupe peuvent être choisies et mises en œuvre. En effet, face à un grand groupe, si l'objectif d'apprentissage des étudiant-e-s est par exemple qu'ils/elles retiennent le mieux possible les informations dispensées, qu'ils/elles soient capables de définir des concepts ou de suivre une méthodologie standardisée de résolution d'exercices, une stratégie d'enseignement comme l'exposé magistral peut être très utile et efficace. Si par ailleurs, il est attendu des étudiant-e-s qu'ils/elles mènent une réflexion personnelle sur un sujet ou rédigent une synthèse d'arguments pour démontrer leur compréhension d'un phénomène, il peut s'avérer utile de recourir à des stratégies d'enseignement davantage interactives ou individuelles. Le petit tableau ci-dessous résume la réflexion que l'on peut mener sur le choix de stratégies d'enseignement en fonction des objectifs d'apprentissage visés :

Objectifs d'apprentissage visés	Stratégies d'enseignement envisageables
<i>S'il est attendu des étudiant-e-s qu'ils/elles puissent...</i>	<i>... les stratégies suivantes peuvent s'avérer efficaces :</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire des principes théoriques • Définir des concepts • Retenir une formule mathématique • Être sensibilisé-e-s à un phénomène social • Reconnaître ou faire la liste des éléments spécifiques à une situation • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé magistral • Réponses aux questions des étudiant-e-s en classe • Questions orales posées aux étudiant-e-s en classe • Développement de supports écrits et organisation de moments pour consolider les notes des étudiant-e-s
<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter des graphiques ou des schémas • Identifier des principes généraux dans une situation donnée • Participer activement à une discussion sur un sujet • Analyser un problème et appliquer une procédure de résolution • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions orales posées aux étudiant-e-s en classe • Discussions en petits groupes ou en plénière • Résolution d'exercices en classe individuellement ou en groupe





Objectifs d'apprentissage visés	Stratégies d'enseignement envisageables
<i>S'il est attendu des étudiant-e-s qu'ils/elles puissent...</i>	<i>... les stratégies suivantes peuvent s'avérer efficaces :</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Exposer leurs réflexions personnelles sur un sujet de façon structurée • Comparer entre elles des méthodes ou des théories scientifiques • Critiquer une thèse • Evaluer une situation de façon argumentée • Prendre des responsabilités • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussions en petits groupes ou en plénière • Travaux individuels ou de groupe • Présentation orale de travaux personnels ou de groupe

Une fois les objectifs clarifiés, il est ensuite plus aisé de choisir des stratégies adaptées et de varier les moments d'enseignement. Par exemple, un exposé magistral théorique d'une vingtaine de minutes peut être suivi d'une séquence de questions-réponses orales ou écrites pendant dix minutes puis d'une discussion par petits groupes ou d'une synthèse orale d'un chapitre du cours. Alternier différentes stratégies d'enseignement pendant une séance de cours (en général toutes les 20 à 30 minutes) permet en effet de maintenir l'attention des étudiant-e-s et de les encourager à participer activement.

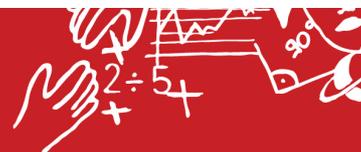
Enfin, si, pour atteindre les objectifs visés, il est envisagé de recourir à l'usage de technologies, plusieurs questions peuvent se poser :

- Quelle activité préparatoire à la séance de cours les étudiant-e-s devraient-ils/elles réaliser, que ce soit par rapport à la matière ou par rapport aux usages des technologies elles-mêmes ?
- Quels sont les documents dont auront besoin les étudiant-e-s pendant la séance de cours et comment les mettre à leur disposition ?
- Quelles technologies peuvent éventuellement être utilisées pour soutenir leur participation en classe ?
- S'il leur est demandé de réaliser un travail individuel ou de groupe, comment organiser le feedback à leur donner ? Comment favoriser leur collaboration ?
- Comment les faire interagir et discuter entre les séances à propos de thématiques liées au cours ?
- Pendant les séances, quelles technologies pourront être utilisées utilement (vidéos, diapos, images, enregistrements audio, boîtiers de vote électronique, etc.) ? Quel est le matériel à disposition dans la salle de cours et quelle préparation est nécessaire ?

Pour rendre les objectifs et les exigences du cours clairs aux yeux des étudiant-e-s, un moyen simple et efficace consiste en l'élaboration d'un syllabus de cours (ou plan de cours)⁴. Il s'agit d'explicitier par écrit dans un document de

⁴ Voir le document « Elaborer un syllabus de cours (ou plan de cours) » : <http://www.unil.ch/cse/page28498.html>





quelques pages tout ce qui concerne l'organisation du cours : les aspects organisationnels (informations de contact, horaires, délais de remise des travaux, etc.) et les aspects pédagogiques (table des matières, bibliographie, consignes pour les travaux, méthodes d'enseignement, modalités d'évaluation, etc.).

Quelques pistes pour « activer » la participation des étudiant-e-s

Nous décrivons ici de façon succincte plusieurs activités qu'il est possible de mettre en œuvre avec un grand groupe. Nous les avons classées en fonction des intentions pédagogiques que l'on peut poursuivre en les mettant en œuvre. Cependant, il est aussi possible de les choisir en fonction du contexte d'enseignement (temps imparti, espace, nombre d'étudiant-e-s, technologies à disposition, etc.).

1. Pour confronter les points de vue des étudiant-e-s

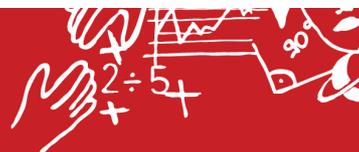
Scénario 1 : Penser-Comparer-Partager

1. Les étudiant-e-s réfléchissent individuellement à une question posée par l'enseignant-e et notent leur réponse par écrit.
2. Les étudiant-e-s comparent leur réponse avec leur voisin-e de classe ou en petit groupe pour arriver à une solution qui fasse consensus.
3. L'enseignant-e interroge les groupes d'étudiant-e-s et note les réponses au tableau. Cette étape est suivie d'une discussion.

Scénario 2 : Buzz groups

1. L'enseignant-e demande aux étudiant-e-s de former des groupes de 4 à 6 personnes.
2. L'enseignant-e pose une question ou un problème aux groupes. Il/elle demande à chaque groupe de nommer un-e rapporteur/teuse qui aura pour rôle de transmettre la réponse du groupe à l'ensemble de la classe.
3. Chaque étudiant-e d'un groupe doit donner une réponse à la question ou au problème. Puis l'ensemble des étudiant-e-s du groupe s'accorde sur une réponse commune.
4. Les rapporteur/teuse-s de chaque groupe sont invité-e-s à donner la réponse de leur groupe à la classe entière. Une discussion peut avoir lieu.





Scénario 3 : L'aquarium - Fishbowl

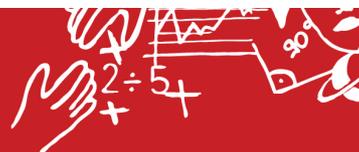
1. L'enseignant-e indique qu'au cours suivant, il y aura une « classe à l'intérieur de la classe » : entre 6 et 15 étudiant-e-s formeront un groupe de discussion et les autres étudiant-e-s constitueront un groupe d'observateur/trice-s.
2. S'il y a la possibilité de bouger les chaises dans la classe, l'enseignant-e peut les disposer en deux cercles concentriques. Le cercle intérieur sera réservé aux étudiant-e-s du groupe de discussion. Le cercle extérieur sera réservé aux étudiant-e-s du groupe d'observation.
3. Le groupe d'observation a pour consigne de rester silencieux. Le groupe de discussion a pour consigne de débattre à propos de notions vues au cours. Si un-e étudiant-e du groupe d'observation souhaite prendre la parole, il/elle peut échanger sa place avec un-e collègue du groupe de discussion. Un debriefing peut avoir lieu ensuite pour discuter de ce qu'ont retenu les observateur/trice-s de la discussion.

2. Pour évaluer la compréhension des étudiant-e-s

Scénario 4 : One minute paper

1. L'enseignant-e pose une question précise sur une notion abordée durant le cours.
2. Les étudiant-e-s sont invité-e-s individuellement à noter leur réponse sur un morceau de papier. Bien avertir les étudiant-e-s du caractère anonyme de leur réponse.
3. L'enseignant-e récupère les morceaux de papiers et analyse les réponses pour le cours suivant. Au cours suivant, il/elle revient sur les points qui n'ont pas bien été compris par les étudiant-e-s.





Scénario 5 : Mini-Quizz

1. L'enseignant-e prépare des mini-quizz (questions à choix multiple) dans ses diapositives de présentation. La question et les différentes propositions de réponses sont affichées.

2 variantes pour récolter les réponses :

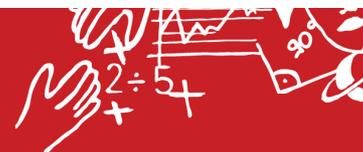
2. a. Les étudiant-e-s peuvent répondre à la question en utilisant des « zappettes »⁵ (ou boîtiers de vote électronique). Dans ce cas, les réponses des étudiant-e-s seront affichées à l'écran.
2. b. L'enseignant-e aura préalablement distribué des cartons de couleurs (une couleur différentes par possibilité de réponses) aux étudiant-e-s. Les étudiant-e-s répondront en levant le carton représentant leur réponse.
3. L'enseignant-e prend connaissance des réponses et peut apporter des éléments pour clarifier les points qui ont été mal compris par les étudiant-e-s.

Scénario 6 : Le remue-méninges - Brainstorming

1. L'enseignant-e demande aux étudiant-e-s de former des groupes (petits ou grands). Chaque groupe nomme un-e « président-e » et un-e « secrétaire ».
2. L'enseignant-e expose la problématique qui doit être travaillée dans chacun des groupes.
3. Le/la présidente doit faire en sorte que tout-e-s les participant-e-s aient la parole. Le/la secrétaire note toutes les propositions des participant-e-s. Durant la séance, les propositions des participant-e-s ne sont pas discutées mais seulement listées.
4. L'enseignant-e demande à chaque secrétaire de faire une restitution de la production de leur groupe. Il est possible d'interroger un-e secrétaire après l'autre en lui demandant de restituer une seule proposition par tour de parole et de ne pas répéter une proposition déjà citée.
5. Une fois toute les réponses données, l'enseignant-e peut synthétiser la production en regroupant les éléments similaires et en faisant des liens avec les notions abordées dans le cours.

⁵ Voir le document « Interactivité avec les zappettes : mode d'emploi » : http://sepia.unil.ch/riset_doc/fileadmin/user_pdf/guideZappettes.pdf





3. Pour favoriser la coopération

Scénario 7 : Jigsaw (Puzzle)

1^{er} temps :

1. L'enseignant-e constitue plusieurs groupes d'étudiant-e-s. Dans chacun des groupes une question différente est posée.
2. Au sein de chaque groupe, les étudiant-e-s discutent de la question et chacun-e doit prendre des notes car il/elle sera le/la porte-parole du groupe dans un second temps.

2nd temps :

3. L'enseignant-e réorganise les groupes de travail en plaçant un étudiant-e de chaque groupe du 1^{er} temps dans un nouveau groupe.
4. Chaque étudiant-e de ces nouveaux groupes doit partager les réponses de leur 1^{er} groupe. Ceci permet une circulation des réponses à toutes les questions de départ auprès de tou-te-s les étudiant-e-s.

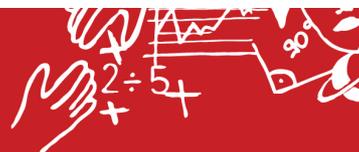
Scénario 8 : Les syndicats

1. L'enseignant-e constitue plusieurs groupes de 4 à 8 étudiant-e-s : des « syndicats ».
2. Chaque syndicat doit répondre à plusieurs questions, résoudre un problème ou discuter une notion du cours. Les syndicats n'ont pas forcément le même travail à réaliser. Des ressources complémentaires peuvent être distribuées aux étudiant-e-s : articles, photocopiés, etc. Les étudiant-e-s peuvent se répartir le travail dans chaque syndicat.
3. Les résultats trouvés par les différent-e-s étudiant-e-s d'un même syndicat sont discutés à l'intérieur du syndicat.

2 variantes pour la restitution :

4. a. Chaque syndicat rédige ses réponses sur une feuille qui est collectée par l'enseignant-e. L'enseignant analyse les réponses, élabore une synthèse et apporte des corrections lors du cours suivant.
4. b. Chaque syndicat présente oralement ses réponses. Les autres syndicats peuvent demander des clarifications à propos de certaines notions. L'enseignant-e apporte des corrections et fait des liens avec les notions abordées dans le cours.





Éléments à retenir

Dans cette dernière section, nous proposons quelques éléments de base à retenir pour développer les interactions avec un grand groupe.

1. Accueillir

L'accueil des étudiant-e-s lors du premier cours revêt une importance particulière. Il permet de « donner le ton », l'ambiance du cours tout au long du semestre ou de l'année mais aussi de faire comprendre aux étudiant-e-s comment le cours fonctionne. S'il est attendu d'eux/elles qu'ils/elles participent activement, il vaut mieux le leur faire comprendre d'emblée en organisant dès la première séance un moment interactif. Pour accueillir les étudiant-e-s et faire comprendre comment le cours fonctionne, il est possible par exemple de porter son attention sur ces quelques points, de façon à diminuer le sentiment d'anonymité qu'ils/elles peuvent ressentir :

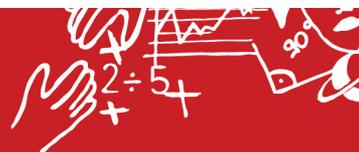
- Si des étudiant-e-s restent debout au fond de la salle sans trouver de place, leur indiquer les places disponibles et les inviter à s'installer le plus confortablement possible.
- Recourir à des « questions rhétoriques », c'est-à-dire des questions qui n'attendent pas nécessairement une réponse formelle mais qui sont destinées surtout à attirer l'attention des étudiant-e-s. Ces questions commencent souvent par « Vous avez peut-être déjà entendu parler de... », « Qui connaît déjà cette notion... », « Vous avez déjà peut-être déjà rencontré ce problème... », etc.
- Commencer les séance par une intervention qui attire l'attention, par exemple une question générale, un problème récent évoqué dans les médias, un rappel des concepts vus au cours précédent, etc.
- Mentionner dès le premier cours les moments de réception des étudiant-e-s au bureau pour leurs questions et les rappeler régulièrement.
- S'enquérir régulièrement de leurs questions concernant l'organisation du cours ou son contenu.
- Demander aux étudiant-e-s de remplir une carte avec leurs nom, prénom, photo d'identité, attentes et questions vis-à-vis du cours. Cela permet d'avoir un aperçu de leurs connaissances préalables et des éléments qu'ils voudraient trouver dans le cours. Il est alors possible d'expliquer en quoi le cours pourra répondre à leurs attentes, ou pas.
- Distribuer dès le premier cours le syllabus (ou plan de cours) qui détaille l'organisation, le calendrier et les consignes des activités liées au cours.

2. Préparer l'interaction

Pour faciliter la prise de paroles des étudiant-e-s, il est utile de la préparer en mettant les étudiant-e-s en condition pour éviter qu'ils/elles aient à prendre la parole « par surprise » : cela évite généralement les désistements et augmente la qualité des interventions. Cela peut être développé avec ces quelques actions :

- Prévenir les étudiant-e-s qu'il est attendu de temps à autre de leur part des





interventions soit pour poser des questions soit pour répondre à celles de l'enseignant-e.

- Proposer des activités de type « Penser-Comparer-Partager » ou « One minute paper » pour rendre la participation indirecte possible. Tou-te-s les étudiant-e-s ne vont pas intervenir en classe mais ils/elles auront au moins pu s'exprimer au sein de leur groupe.
- Préparer les questions qui leur seront posées en classe en évitant celles qui appellent une réponse oui/non ou celles qui demandent une longue opinion argumentée. Ces questions appellent le plus souvent à proposer des exemples, à décrire une expérience personnelle, à exprimer un point de vue en quelques phrases, à demander les « trois caractéristiques de... », etc. S'il n'y a pas de réponse d'emblée, reformuler la question et attendre quelques secondes pour laisser du temps de réflexion aux étudiant-e-s.

3. Organiser les activités

Enfin, nous terminons par plusieurs suggestions pour l'organisation générale des activités. Cette organisation est souvent très importante pour gérer le travail d'un grand nombre d'étudiant-e-s :

- Organiser une séance de préparation avec les assistant-e-s d'enseignement pour qu'ils/elles soient au clair avec les consignes de travail, les contenus du cours, ses objectifs et les modalités d'évaluation. Réaliser quelques réunions avec eux/elles tout au long de l'année peut aussi s'avérer utile pour réguler les activités.
- Proposer aux étudiant-e-s des activités variées de lecture en dehors de la classe et d'écriture courte qui permettront soit de préparer une séance soit d'évaluer de façon formative les apprentissages des étudiant-e-s à la fin d'une séance. Donner du feedback sur ces activités.
- Proposer aux étudiant-e-s plusieurs façons possibles de contacter l'enseignant-e ou les assistant-e-s : un forum sur la plate-forme de l'université, un système pour diffuser les documents relatifs au cours, le courrier électronique, des moments de la semaine pour des rendez-vous, etc.
- Prévoir une certaine variété dans les activités en classe pour maintenir l'attention et l'implication des étudiant-e-s.
- Prévoir de courtes pauses pour solliciter des questions ou simplement après une séance d'explications théoriques, proposer aux étudiant-e-s de prendre quelques minutes pour comparer leurs notes avec celles de leur voisin-e pour les compléter et les consolider.

Références

Les ouvrages suivant sont disponibles au Centre de Soutien à l'Enseignement :

- Horgan, J. (2003). Lecturing for learning. Dans H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Éd.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (2^e éd., p. 75-90). New York: Routledge-Falmer Press.





- Prigent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme* (Chapitre 3. Amorcer le développement des compétences par des exposés fondés sur des situations authentiques). Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (Eds.). (2011). *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Quelques ressources en ligne :

- *Teaching Large Classes*. The University of Queensland, Australie.
<http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses/>
- *Teaching Strategies : Large Classes and Lectures*. Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan, USA.
<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsllc.php>

