

L'ANIMATION DES GRANDS GROUPES
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

FONDEMENTS **PEDAGOGIQUES**



Service DidaNum (Unifr)
et Centre DevPro (HES-SO)

(c) 2025

L'ANIMATION DES GRANDS GROUPES

DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

L'enseignement en grands groupes présente des défis majeurs, tels que le manque d'interaction, la difficulté à capter et maintenir l'attention, ainsi que l'hétérogénéité des étudiant-e-s. Ce document propose aux enseignant-e-s du supérieur des ressources pour intégrer des approches actives, favorisant un apprentissage plus dynamique, une participation accrue et une meilleure assimilation.

PROBLÉMATIQUE ET MODES D'ENSEIGNEMENT

Enseigner à une grande classe (>40) confronte souvent le corps enseignant à des défis importants. Ceux-ci peuvent être d'ordre pédagogique (gestion de la discipline, maintien de l'attention, hétérogénéité du public, scénario pédagogique dédié) ou d'ordre affectif par exemple l'établissement d'une relation entre les enseignantes et les enseignants et le groupe.

Lorsqu'elles-ils sont amené-e-s à gérer ce type d'enseignement, les enseignantes et les enseignants universitaires s'appuient souvent sur la méthode *ex cathedra*, une expression provenant du latin et signifiant littéralement « depuis la chaire ». Dans le contexte académique, donner un enseignement *ex cathedra* revient à dispenser un cours magistral, durant lequel on parle de manière unidirectionnelle, sans interaction avec le groupe étudiant.

Cette manière de dispenser le savoir a constitué la modalité dominante au niveau universitaire depuis des siècles et représente aujourd'hui encore la méthode d'enseignement la plus répandue (Gibbons et al., 2018). La question de son efficacité fait débat. Cette méthode est souvent perçue comme soutenant un apprentissage « passif », lors duquel l'enseignante et l'enseignant s'exprime et la communauté étudiante prend des notes et écoute. Les étudiantes et les étudiants sont susceptibles de se désengager car lorsqu'ils ne peuvent pas influencer leur apprentissage, ils le perçoivent comme ennuyeux et déconnecté de la réalité (Gibbons et al., 2018).

D'autre part, selon Race (2014), ce mode d'enseignement constituerait même un moyen de dominer l'audience, ce qui ne favorise ni la réflexion critique, ni l'engagement.

L'enseignement vertical n'est pas non plus adapté à la variété des préférences de la communauté étudiante qui profite plus d'une participation active ou en petits groupes. De nos jours, les étudiantes et les étudiants sont intéressés par des approches d'apprentissage plus autonomes et par celles renforcées par la technologie, telles que les vidéos, les podcasts ou les forums de discussion (Dakka, 2015).

PÉDAGOGIE ACTIVE : UN CADRE POUR ANIMER DES GRANDS GROUPES

Pour s'éloigner d'une organisation passive de la transmission du savoir, de nombreux chercheurs ont réfléchi à développer une nouvelle pédagogie. Au début du 20^{ème} siècle, John Dewey (1916) est l'un des premiers à postuler que l'éducation ne doit pas constituer un simple transfert de connaissances de l'enseignante et l'enseignant à l'élève, mais doit offrir à ce dernier un rôle actif dans la maîtrise du savoir. Ainsi, l'enseignement doit s'appuyer sur des expériences réelles, qui font sens pour les étudiantes et les étudiants.

Jean Piaget (1976) pionnier de la psychologie cognitive, a créé le courant constructiviste. Ce chercheur a démontré que l'apprentissage se produit lorsqu'un individu interagit avec son environnement, en manipulant ses composantes dans le but de construire sa propre compréhension du monde. Il nomme ce stade du développement de l'enfant, « le stade opératoire concret ». Ainsi, Piaget soutient que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont engagés dans des activités qui leur permettent de découvrir, d'expérimenter et de résoudre des problèmes par eux-mêmes.

Lev Vygotski (1978), lui, a contribué à la réflexion théorique sur l'apprentissage actif en élargissant les travaux piagétiens. Il y intègre la notion de coopération pour former le socio-constructivisme. Vygotski développe entre autres la notion de « zone proximale de développement » qui postule que les élèves apprennent plus efficacement lorsqu'ils interagissent avec des pairs ou des enseignants dans une zone où ils sont stimulés juste au-delà de leurs compétences actuelles. Ce processus implique un apprentissage actif, qui repose sur la participation et l'engagement dans des activités coopératives ou guidées.

Dans les années 1980, David Kolb a développé la notion d'apprentissage expérientiel. Pour lui, le cycle d'apprentissage comprend quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite, et l'expérimentation active. L'approche de Kolb postule qu'impliquer les étudiantes et les étudiants dans des activités qui permettent d'expérimenter concrètement des notions, leur permet de progresser efficacement dans leurs apprentissages.

Des pédagogues tels Freinet et Montessori ont contribué à cette évolution. Freinet a mis l'accent sur l'apprentissage coopératif et l'expression libre des élèves, tandis que Montessori a promu l'autonomie et l'apprentissage par l'expérience, encourageant les enfants à évoluer à leur propre rythme dans un environnement préparé pour eux.

PRATIQUES PEDAGOGIQUES

POUR UNE DIDACTIQUE ACTIVE

Différentes études ont démontré que l'utilisation de la méthode active dans les grands groupes favorise la consolidation des performances individuelles des apprenantes et des apprenants (De Clercq, Frenay, Wouters & Raucent (2022). Il s'agit de faire évoluer le paradigme enseignement vers le paradigme apprentissage (Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. 2008, Tardif, J. 1997). Pour garantir l'efficacité de l'apprentissage et du transfert de connaissances, ces derniers proposent d'offrir « aux étudiants des activités d'apprentissage leur permettant de jouer un rôle actif, de mettre en place les conditions permettant à l'étudiant d'activer, de révéler et d'évaluer la viabilité de ses connaissances antérieures. » (2008).



GROUPES DE DISCUSSION OU DE PROJET

Des groupes de discussion permettent aux étudiants de réfléchir en petits groupes à un problème, puis de participer à des échanges avec toute la classe. L'enseignante et l'enseignant agiront alors en modérateur ou facilitateur. Les groupes de projet offrent également une alternative intéressante : la salle est divisée en équipes pour travailler sur des projets en lien avec la matière à acquérir.



FOCUS GROUPES

Les focus groupes, dans lesquels des notions théoriques sont interrogées, complétées, développées par les participantes et les participants, offrent une occasion d'interagir avec le savoir, en adoptant une posture critique.



RÉALISATIONS COMMUNES

Les réalisations communes (affiches, fresques collaboratives) peuvent également contribuer à rendre les étudiantes et les étudiants actifs, tout en contribuant à l'émergence de la créativité et des idées nouvelles.



SYSTÈMES DE VOTES ÉLECTRONIQUES

Les systèmes de votes électroniques permettent d'impliquer l'ensemble du groupe en posant des questions auxquelles le public répond en temps réel. Cela encourage la participation immédiate, tout en fournissant au corps enseignant des informations précieuses sur la compréhension de leur cours par l'audience.

Ces méthodes visent donc à faire passer les étudiantes et les étudiants de simples récepteurs en acteurs de leur propre apprentissage. Elles permettent de créer un environnement d'apprentissage plus dynamique, où chaque apprenante et chaque apprenant peut s'engager, contribuer, et développer une compréhension plus approfondie des sujets abordés.

DYNAMIQUE DE GROUPE

Pour maintenir l'attention des larges audiences, il est important de varier les activités et les méthodes d'enseignement. Par exemple, intercaler des moments d'exposé avec des activités interactives telles que des discussions de groupe, des sondages, ou des travaux pratiques. Cela aide à maintenir l'engagement des étudiantes et des étudiants. La narration est également un outil puissant. En racontant des anecdotes, en partageant des exemples concrets, ou en posant des problèmes réels, l'enseignant peut mieux capter et conserver l'attention de son public.

Comme le relèvent Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008) « Une des conditions importantes pour favoriser un apprentissage en profondeur réside dans la pertinence de la situation pour l'étudiant et dans la perception par celui-ci du contexte dans lequel l'apprentissage se déroule (situation d'apprentissages contextualisés). »

CONCLUSION

L'enseignement aux grands groupes pose un défi majeur à l'université en raison de la variété des publics et des défis liés à l'interaction et à la motivation. Malgré la prédominance historique de l'enseignement ex cathedra, les études actuelles en pédagogie active montrent que des approches plus dynamiques, comme les échanges de groupe, les projets collaboratifs et l'utilisation d'outils numériques interactifs, soutiennent la participation accrue de la communauté étudiante ainsi qu'une compréhension plus approfondie des concepts. Les étudiantes et les étudiants deviennent alors acteurs de leur apprentissage, ce qui favorise l'apprentissage profond et le transfert des connaissances vers d'autres contextes. Ainsi, en combinant les différentes méthodes et outils proposés, les défis associés à l'animation de grands groupes sont relevés, tout en créant un environnement d'apprentissage dynamique et efficace.

BIBLIOGRAPHIE

Dakka, S. (2015). Using Socrative to enhance in-class student engagement and collaboration. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 4(3), 13 – 19.

De Clercq, M. (Éd.), Frenay, M. (Éd.), Wouters, P. (Éd.), & Raucent, B. (Éd.). (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur: Description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Exley, K. and Dennick, R. (2009). *Giving a Lecture from Presenting to Teaching – Key Guides for Effective Teaching in Higher Education*. Second Edition. Routledge: London.

Fryer, R. L. (2020). *The Active Classroom*. Routledge.

Gibbons, R., Villafane, S., Stains, M., Murphy, K., Raker, J. (2018). Beliefs about learning and enacted institutional practices: an investigation in postsecondary chemistry education. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(8), 1111 – 1133.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Learning and Instruction*. Springer.

Race, P. (2014). *Making Learning Happen: A Guide for Post-Compulsory Education*. Third Edition. Sage, London.

Tardif J. (1997). *Pour un enseignement stratégique (apport de la psychologie cognitive)*. Montreal : Les éditions Logiques.

Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active [Improving large groups teaching on the basis of some active learning principles]. *Pédagogie Médicale*, 9(1), 32-41.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.