

LES MÉTHODES ACTIVES EN GRANDS GROUPES

EMILIE CANNOOT, VÉRONIQUE DE CLERCK, KASSANDRA GAETHOFS, VIRGINIE JAMIN,
MARINE KEUNINCKX, NATASHA NOBEN, MARTIN PIROTTE, JULIE VAN DE WIJNGAERT

UNE MÉTHODOLOGIE ACTIVE ?

Les méthodes actives, dans leur fondement, visent à privilégier **l'activité de celui qui apprend** et non l'activité de celui qui enseigne (Romainville, 2007). Apprendre en agissant est le concept clé des méthodes utilisées en pédagogie active. La connaissance s'acquiert non plus par simple transmission, mais bien par les interactions effectives, notamment avec les autres apprenants.

La pédagogie active place **l'étudiant au centre** de sa formation (El-Hage, 2013). Aujourd'hui, celle-ci s'appuie sur les théories socioconstructivistes de l'apprentissage qui affirment que l'on apprend en construisant et en s'engageant personnellement. Elles soulignent également que le contexte d'enseignement et la nature du traitement de l'information vont conditionner leur transférabilité (Vanpee, Godin & Lebrun, 2008).

À la différence de l'enfant, l'étudiant adulte compare ses nouvelles connaissances à ses représentations mentales existantes. Selon De Vecchi, "l'apprentissage n'est pas un processus de transmission (...), mais surtout un processus de transformation". L'enseignant y occupe donc une place non plus de "détenteur de savoir", mais de "facilitateur à l'accès aux savoirs" (De Vecchi, 2010).

Quelles sont les caractéristiques des méthodes actives et comment les mettre en place dans des amphithéâtres, avec une cohorte de plus de 50 étudiants ? Qu'apportent-elles à l'enseignement pratiqué dans de grands groupes comme ceux des hautes écoles et des universités ? Tels sont les points qui sont développés dans ce mémo.

ENSEIGNER À UN AUDITOIRE

L'enseignement en grand groupe cause plusieurs difficultés. Gibbs & Jenkins (1992) identifient les **problèmes récurrents** liés à l'enseignement en auditoire. Certains manques sont ainsi soulevés : il peut exister un manque de clarté dans les buts poursuivis, dans la régulation de l'exercice des compétences (notamment par un manque

d'information sur les progrès ; l'absence de feedback), et un manque d'échange et d'interactivité entre les étudiants ou entre les étudiants et l'enseignant. Par ailleurs, la motivation des étudiants est moindre et peut-être expliquée par un manque d'intérêt et de curiosité pour les contenus, mais aussi par leurs difficultés dans des travaux autonomes. La gestion de la grande diversité des étudiants pose également de nombreux problèmes.

Une difficulté supplémentaire à mettre en évidence est la différence d'expertise entre les enseignants et les étudiants. Les premiers sont spécialisés et ils utilisent des termes techniques et précis en expliquant leurs contenus alors que les seconds sont des novices disposant de connaissances peu spécialisées. En outre, la disposition des élèves en amphithéâtre rend difficile l'interactivité entre eux. (Daele & Sylvestre, 2011).

Enfin, Monsieur N. Hendriks, professeur à la haute école libre mosane (HELMo), rappelle la configuration parfois difficile des amphithéâtres alors que « l'enseignant doit pouvoir y circuler facilement pour créer un contact et un échange avec les étudiants » (communication personnelle, 28 octobre 2015).

Que proposent les méthodes actives pour répondre à ces problèmes rencontrés par des étudiants et enseignants qui vivent des apprentissages/enseignements en grand groupe ? Quelles en sont les éventuelles plus-values ?

MÉTHODES ACTIVES : UN MIEUX ?

Avant de se lancer dans les méthodes actives, il convient de se questionner sur leurs avantages en matière d'apport ou de plus-value par rapport aux méthodes traditionnelles. Plusieurs auteurs (Leclercq, Gibbs & Jenkins, 1998 ; Daele & Berthiaume, 2010 ; Brauer, 2011 ; Daele & Sylvestre, 2013 ; Berthiaume, 2015) énumèrent une série de raisons pour justifier **l'utilité** de rendre les étudiants actifs durant les cours. En voici une courte synthèse

en six points : (1) briser la passivité et rassembler les étudiants, (2) les sortir de l'anonymat du grand groupe, (3) éviter le déclin de leur attention, (4) tester leur compréhension, (5) leur permettre de développer des apprentissages plus solides et (6) intégrer différents niveaux cognitifs (de la taxonomie de Bloom). On le constate aisément : les méthodes actives semblent répondre à de nombreux problèmes liés à l'enseignement en auditoire. Madame B. Denis, professeure à l'université de Liège (ULg), précise que le « rôle du formateur sera davantage d'approvisionner, de stimuler l'apprenant pour qu'il construise sa connaissance ou qu'il interagisse avec d'autres pour la développer » (communication personnelle, 30 octobre 2015).

Ajoutons que les méthodologies actives favorisent l'apprentissage, la motivation, la transférabilité et le développement des compétences. La clé se trouverait dans l'interactivité (Gérard, 2014). En

2009, une étude de Hume (cité par El-Hage, 2013) a notamment démontré que l'enseignement traditionnel ne suffit pas à la mémorisation des savoirs.

Toutefois, selon Faulx & Danse (2015), il est indispensable de garder à l'esprit qu'un apprentissage actif peut se réaliser par le biais d'une méthode active, mais également par celui d'une méthode transmissive. Par exemple, dans un cours classique en amphithéâtre, une question pertinente peut activer la cognition des étudiants sans les rendre physiquement actifs. Ainsi, employer une méthode ne signifie pas nécessairement provoquer (ou non) un apprentissage. Et Madame B. Denis ajoute : « Il faut varier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il ne faut pas interdire d'utiliser les exposés ou de visionner des films » (communication personnelle, 30 octobre 2015).

ASSIS MAIS ACTIFS : AVEC QUELS OUTILS ?

« Les méthodes actives (...) n'ont pas nécessairement besoin d'outils révolutionnaires pour être mises en place » (Lebrun, Smidts & Bricoult, 2011, p. 87). Les études de cas, les démarches d'analyse et de résolution de problèmes, le développement de projets personnels et de travaux coopératifs permettent une pédagogie qui sollicite l'apprenant sans pour autant engendrer une gestion de matériel insurmontable.

Toutefois, lorsqu'un cours magistral est nécessaire, que peut-on faire pour soutenir l'attention et rendre actifs des étudiants confortablement assis sur leur siège ? Dans cette situation traditionnelle, quelques technologies de l'information et de la communication (TIC) voire de simples morceaux de papier peuvent outiller nos intentions pédagogiques.

Avec une cohorte d'étudiants, même imposante, il est possible d'organiser **un vote en amphithéâtre**. Son utilisation, largement développée dans les diverses fiches pratiques de pédagogie de l'enseignement supérieur, tient le plus souvent en quatre temps : (1) énoncé de la question, (2) réflexion personnelle, (3) vote secret et (4) discussion.

Par l'utilisation de papiers colorés ou de boîtiers électroniques distribués à l'entrée (voir la rubrique « **Et en + ?** »), les étudiants pourront exprimer un avis, poser un choix, participer à un sondage, etc. Pour l'enseignant, c'est l'occasion de diagnostiquer l'intégration des concepts par les apprenants afin d'orienter l'enseignement dispensé voire de l'ajuster aux besoins des étudiants si nécessaire.

Notons que des outils gratuits et disponibles pour les smartphones, ordinateurs ou tablettes permettent aujourd'hui de questionner les étudiants en présentiel. Ils représentent une alternative aux boîtiers traditionnels (onéreux) et ont l'avantage d'être en accord avec l'intérêt des étudiants grâce à des applications dynamiques. Ils permettent aussi à l'enseignant d'accéder rapidement à une vision globale du niveau de

Et en + ?

Le quizz en Amphi

Que faire pour vivre une première expérience de méthode active avec un amphi ? Une vidéo créée par un enseignant et ses étudiants en faculté de médecine lors d'une utilisation d'un Quizz. Fondements et conseils pratiques pour expérimenter cette technique déclinable à tous les thèmes de séance de cours.

**PÉDAGOGIE ACTIVE – LE VOTE
EN AMPHITHÉÂTRE À
L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE
ALPES**

compréhension de l'assemblée. L'application Socrative par exemple, annonce son atout : « *Visualizing student understanding has never been clearer* »¹ !

Toujours dans l'optique de rendre actifs des étudiants installés dans un amphithéâtre, un autre outil à considérer est **le forum de discussion**. En effet, la méthode consiste à faire échanger les étudiants à travers des commentaires, des questions, des réactions liées aux notions abordées durant la séance de cours, sans forcément prendre la parole en présentiel. Cet outil peut s'utiliser de manière synchrone ou asynchrone, en sous-groupe ou en groupe complet, en balisant les rubriques ou en laissant les sujets ouverts.

Dans la même logique, la co-construction d'un **document partagé** et en ligne, comme dans un *Google Drive*, représente également un outil afin d'inciter la participation active des étudiants.

Enfin, des outils permettant la création de **cartes conceptuelles** (numériques ou non) peuvent, eux aussi, engager les étudiants dans une démarche d'activité et de participation lors des cours en amphithéâtre. Très à la mode aujourd'hui et ancrés dans les pédagogies centrées sur l'apprentissage, ces outils invitent à organiser sa pensée. Il s'agit, par exemple, de demander aux étudiants de noter ce qu'ils ont retenu du cours précédent et, au fil de la présentation, de les amener à compléter, réorganiser, nuancer leur carte conceptuelle avec, pourquoi pas, celle de leurs voisins. Cette activité cognitive et créative peut faciliter leur apprentissage.

Ces quelques outils ne sont ni révolutionnaires ni anodins : ils illustrent combien il peut être simple d'inclure l'apprenant dans la démarche d'apprentissage actif qui lui est proposée. Mais ne perdons toutefois pas de vue que, comme le rappellent Lebrun & al. (2011, p. 88) : « Les outils n'apporteront les bénéfices escomptés que dans des environnements pédagogiques innovants qu'il importe à l'enseignant de mettre en place ».

QUELQUES MÉTHODES À METTRE EN ŒUVRE

Au-delà des outils, il importe à l'enseignant de **mettre en œuvre une méthodologie** qui permet de rendre un auditoire ou un grand groupe actif. Voici, parmi une multitude de méthodes possibles, quelques exemples illustrant leur mise en place concrète.

Une classe inversée

Cette méthode met l'accent sur **le temps** en présentiel en grand groupe : comment faire pour le rentabiliser au maximum tout en tenant compte des besoins et questions des étudiants ? Selon Roy (2014), la classe inversée répond à cette question en innovant et en proposant aux professeurs de réaliser des podcasts, des vidéos que les étudiants peuvent consulter à domicile. L'étudiant est au centre de son apprentissage, il est responsabilisé, va à son rythme et s'autogère. Quant au professeur, il peut consacrer du temps à l'auditoire afin de répondre plus efficacement aux demandes des apprenants et proposer d'autres travaux plus

pratiques. Il s'agit donc d'utiliser toutes les ressources mises à disposition en modulant sur le « direct » et le « différé » afin de proposer un enseignement adapté, engageant et original (voir la rubrique « **Et en + ?** »).

La MIGG

En 1999, Marchand & al. décrivent cette méthode **d'intégration guidée par le groupe** (MIGG) qui a pour but d'assurer la transmission d'informations et

l'intégration de connaissances théoriques nouvelles en passant par l'implication active de l'étudiant.

Mendez (2014, para. 5) a expérimenté cette méthode dans un grand groupe de la manière suivante :

« L'orateur met à disposition le plan de son intervention qui va durer environ 20 mn puis les étudiants écoutent sans écrire. Ensuite ils mettent par écrit individuellement ce qu'ils ont retenu du cours. Puis vient une phase en petits groupes de 4 ou 5 étudiants qui leur permet

Et en + ?

Flipped classroom

La classe inversée vous intrigue ? Pour connaître l'avis de chercheurs et découvrir comment créer une classe inversée, découvrez :

LA CLASSE INVERSÉE : UNE PÉDAGOGIE RENVERSANTE ?

Et... Un cas concret qui aide à mieux cerner cette méthodologie active :

FLIPPONS NOS CLASSES !

¹ « Visualiser la compréhension des étudiants n'a jamais été plus clair ! »

de compléter leurs notes. Pour terminer 10 mn sont gardées en fin de séance pour répondre aux questions qui restent en suspens, afin de terminer la reconstruction du cours ».

L'étude de cas

Cette méthode, largement répandue en haute école et en université, est notamment proposée par Gagnyare & Poles (2010). Elle se base sur deux phases importantes. Tout d'abord, l'analyse du cas se prépare en sous-groupes et permet la confrontation des points de vue de chaque membre, selon divers éclairages. Ensuite, la recherche de solutions doit amener chaque groupe à trouver **un consensus par des débats, des discussions**. Enfin, la mise en commun collective (avec au besoin des mises en commun partielles) présente les résolutions de tous les sous-groupes à la cohorte complète (ou à des sous-groupes particuliers). Cette stratégie contextualisée favorise l'émergence, la co-construction et la confrontation d'idées. En fin de compte, l'étude de cas permet aux étudiants de prendre conscience de la multitude de solutions possibles pour celui-ci.

Le « minute paper »

En 2008, Poumay (citée par Leclercq & Poumay, 2011, p. 43) définit ce terme comme : « englobant bien des façons de faire participer les étudiants grâce à des **micro-activités**, très ponctuelles, comme l'indique le titre de la méthode. Le but est

de favoriser l'apprentissage des étudiants, en les forçant à réfléchir à ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas, à ce qu'ils emportent avec eux à la fin du cours, mais aussi de renseigner l'enseignant sur l'apprentissage de ses étudiants ». Des exemples concrets d'utilisation de cet outil sont également proposés et mettent ainsi en lumière certaines méthodologies envisageables. Pour un « *minute paper* » en fin de cours par exemple, à la suite d'une courte présentation par l'enseignant, chaque étudiant est invité à noter sur un papier 3 questions suscitées par la présentation de l'enseignant. Il discute ensuite avec son voisin afin qu'ils répondent mutuellement à leurs questions. Une alternative serait d'organiser un débriefing oral autour des questions qui n'ont pas trouvé de réponse lors de la discussion à deux. Si l'on souhaite utiliser un autre outil, il est possible de prévoir une reprise des papiers (par l'enseignant) et la mise en ligne des réponses « types », de façon à permettre une révision ultérieure par les étudiants. Cette dernière version permet

également à l'enseignant de se rendre compte des difficultés rencontrées par les étudiants. D'autres exemples d'utilisation du « *minute paper* » dans divers moments, tout au long de l'apprentissage, peuvent être envisagés (voir la rubrique « **Et en + ?** »).

Et en + ?

Méthodes en grands groupes

Pour découvrir d'autres exemples de méthodes actives mises en œuvre en auditoire, suivez le lien et « ACTION » !

**MÉTHODES D'ACTION PÉDAGOGIQUE
ET D'ÉVALUATION EN GRANDS
GROUPES**

POUR CONCLURE

Les différents outils et méthodes qui viennent de vous être présentés ne prétendent pas être idéaux dans toutes les situations. Notre objectif était de proposer **des pistes de mise en œuvre** qui puissent rendre une assemblée conséquente d'étudiants actifs.

Cependant, il importe de garder à l'esprit qu'aucune méthode n'est bonne « en soi » car son efficacité dépend **des objectifs** que l'on poursuit. Elle nécessite par ailleurs que l'enseignant soit en adéquation avec la méthode et, par-là, qu'elle lui corresponde. En effet, il importe de se sentir à l'aise avec la méthode que l'on utilise. De plus, il est nécessaire de prendre en compte le groupe auquel on enseigne : « Est-il habitué à la méthode proposée ? Est-il ouvert à un éventuel changement ? ».

Finalement, c'est dans une **recherche active d'un équilibre** dans nos pratiques avec de grands groupes que nos méthodes le deviendront !

BIBLIOGRAPHIE

- Berthiaume, D. (2013). Conférence – «*Pourquoi et comment rendre un amphi interactif ?* ». Repéré à <http://sup.univ-lorraine.fr/conference-pourquoi-et-comment-rendre-un-amphi-interactif>
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université: Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris: Armand Colin.
- Daele, A., & Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. Repéré à <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/07/10/choisir-ses-strategies-denseignement>
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec des grands effectifs? Dans D. Berthiaume, & N. Rege Colet, *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Repères théoriques et applications pratiques* (pp. 149 - 164). Berne: Peter Lang.
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre - 3e édition*. Paris: Hachette éducation.
- El-Hage, F. (2013). Introduction aux méthodologies actives. In S. Hayek, R. Mawad & N. Moghaizel-Nasr, *Manuel de pédagogie universitaire* (B-1). Beyrouth, Liban : Spcom.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gagnyare, R., & Poles, R. (2010, janvier). *Portefeuille d'accompagnement : Atelier accompagnement aux grands groupes*. Communication présentée au 23^{ème} Colloque national des CESU, Annecy, France. Résumé repéré à http://sofia.medicalistes.org/spip/IMG/pdf/atelier_d_enseignement_aux_grands_groupes_ANCESU_2010.pdf
- Gérard, L. (2014, juillet 17). Rendre les étudiants actifs en amphi: quelques activités d'apprentissage actif à faire en amphi et sans matériel ! Repéré à <http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2014/07/17/rendre-les-etudiants-actifs-en-amphi-quelques-activites-dapprentissage-actif-a-faire-en-amphi-et-sans-materiel/>
- Gibbs, G., & Jenkins, A. (1992). *Teaching Large classes in higher education*. London, England : Kogan.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Leclercq, D., Gibbs, G., & Jenkins, A. (1998). Le défi des grands groupes. Dans D. Leclercq, *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 137 - 159). Sprimont: Mardaga.
- Leclercq, D., & Poumay, M. (2011). *Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en Grands Groupes, Partie 1 : Méthodes*. Liège, Belgique : Université de Liège IFRES – CAPAES. Repéré à <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/116978>
- Marchand, C., Gagnyare, R., D'Ivernois, J.F., Iguenane, J., & Chevolet, D. (1999). *Méthodes pédagogiques actives dans la formation des personnels de santé*. Paris, France : UFR SMBH, Léonard de Vinci, Université de Paris 13.
- Mendez, P. (2014). Enseignement supérieur : Être attentif, comprendre, retenir. *Cahiers pédagogiques*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Etre-attentif-comprendre-retenir>
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, ma pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? *Actes du 4e colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur* (pp. 181-188). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Roy, N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante ? *Le Tableau échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 3(1). Repéré à http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n1_2014b_0.pdf
- Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie médicale*, 9(1), 32-4. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2008032>