

Ève-Marie Lavoie et Nicole Monney

Comité de pédagogie universitaire · Projet CLI 2017-2018

Guide d'accompagnement pour enseignement en grand groupe

Garder les étudiants motivés !

Initialement, un projet de recherche

Contexte et questions initiales

Le projet de recherche intitulé *L'enseignement aux grands groupes dans les universités* a servi de base à la production de ce guide. Sous la responsabilité de Nicole Monney, responsable du Comité de pédagogie de l'Université du Québec à Chicoutimi (CPU) et avec l'appui du vice-recteur à l'enseignement, à la recherche et à la création, M. Mustapha Fahmi, le projet a débuté à l'automne 2016 par la passation d'un questionnaire auprès d'étudiants de 1^{er} cycle de l'UQAC ayant eu un ou des cours dans de grands groupes de plus de 50 étudiants.

Au terme de cet exercice, vous seront présentés dans les pages suivantes un bilan de l'analyse des résultats obtenus et les éléments d'un guide d'accompagnement pour l'enseignement en grand groupe afin de dégager des stratégies qui permettront à chaque étudiant de se sentir comme faisant partie du groupe, de se voir comme jouant un rôle important, tout en reconnaissant le leadership du professeur, et l'importance des relations avec celui-ci.

Problématique

Depuis quelques années, particulièrement au Québec et dans les pays anglo-saxons, il est possible de constater une augmentation considérable d'étudiants au sein des classes des collèges et des universités. Que ce soit pour des raisons budgétaires ou pour répondre à la demande d'accroître les groupes afin d'augmenter les quotas d'étudiants, de plus en plus d'universités favorisent des groupes de taille importante (Aubé, et al., 2006). L'Université du Québec à Chicoutimi se retrouve également confrontée à cette réalité depuis 2013, période où plusieurs activités d'enseignement ont été regroupées, augmentant significativement la taille des groupes.

Dans les grands groupes, les étudiants passent souvent dans l'anonymat. Par conséquent, si un étudiant est absent du cours, ni le professeur ni ses pairs ne risquent de s'en rendre compte, ce qui vient de réduire son sentiment d'appartenance au groupe et son sentiment d'engagement envers les apprentissages à réaliser. Ces deux facteurs sont essentiels à la motivation de l'étudiant. C'est pourquoi de nombreux auteurs insistent sur la nécessité d'optimiser les interactions en classe et en dehors de celle-ci par des approches pédagogiques variées, dites plus actives, plutôt que de perpétuer la pratique seule du modèle traditionnel de la transmission des savoirs qui se veut 'passif', c'est-à-dire l'enseignement magistral (Daele & Sylvestre, 2011; Kozanotis & Chouinard, 2009; Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003; De Paoli, 2003). Depuis plus de 10 ans, le Comité de pédagogie universitaire (CPU) propose des capsules de formation pour favoriser les pédagogies actives. Plusieurs enseignants universitaires les intègrent. Mais quelle est la motivation des étudiants qui intègrent ces grands groupes par rapport aux autres pratiques utilisées ? Quelles stratégies pédagogiques leur semble être les plus efficaces pour leur apprentissage ?

Définition de “grands groupes”

Seulement une question de nombre ?

Dans un premier temps, selon (Biggs, 1999), cité par (Mulryan-Klyne, 2010), il est difficile de déterminer exactement ce qui constitue une « grande classe » dans un contexte de formation supérieure ni même ce qui détermine qu’une classe est trop nombreuse pour offrir un enseignement efficace et de qualité. Par conséquent, plusieurs auteurs s’accordent pour définir d’emblée ce qu’est un grand groupe de manière quantitative. Pour ne donner que deux exemples (De Paoli, 2003) parlera de grandes classes autour de 130 étudiants alors que (Mulryan-Klyne, 2010) considère qu’on doit retrouver entre 300 et 1000 étudiants dans un même cours pour parler de grand groupe.

Par ailleurs, le Rapport du Comité de réflexion sur l’enseignement aux groupes nombreux de l’UQO (Comité de réflexion sur l’enseignement aux groupes nombreux de l’UQO) vient apporter une autre variable intéressante pour tenter de définir ce qu’est un grand groupe : il s’agit de la moyenne groupe-cours. La moyenne groupe-cours est un concept apparu en raison de l’entrée en vigueur des contrats de performance entre le gouvernement du Québec et les universités. Ces dernières se sont alors donné pour objectif d’atteindre un nombre moyen d’étudiants par groupe, ce qui peut varier d’un établissement à un autre. Par exemple, pour l’UQO, cette ‘moyenne’ se situe à 35 étudiants / groupe-cours. Cela dit, un nombre d’étudiants en dessous de ce nombre est considéré comme étant un petit groupe alors qu’un nombre supérieur à cela est considéré comme étant un grand groupe.

Selon (Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003), pour qu’un groupe soit de taille importante, il faut prendre en compte non seulement le nombre d’étudiants, mais aussi des variables comme l’âge de ceux-ci, leur niveau de scolarité et, surtout, les conditions d’enseignements. Dah (Dah, 2002) dira que la taille d’un groupe est considérée comme importante lorsque, dans l’enseignement, le nombre d’étudiants peut devenir un obstacle à la communication. Ainsi, lorsqu’il s’agit de développer des compétences dans le cadre de laboratoires, d’ateliers ou d’études de cas, un groupe de 50 pourrait être considéré comme un grand groupe. À l’inverse, lorsque le but est d’acquérir des connaissances théoriques, ce même groupe serait considéré comme un petit groupe.

L’environnement physique et matériel, la compétence des étudiants, leurs expériences ou la discipline pourraient aussi être considérés dans la définition de ce qu’est un grand groupe. Dans la présente étude, la définition de grand groupe a été posée quantitativement et en prenant compte de la réalité institutionnelle de l’Université du Québec à Chicoutimi. Seront donc considérés comme de grands groupes, les classes réunissant plus de 50 étudiants.

Objectifs

Quelques auteurs accordent d’emblée à la massification des classes des conséquences négatives. Enseigner à un grand groupe se résumerait à un enseignement magistral favorisant la passivité des étudiants ou à une approche d’apprentissage en surface avec des interactions réduites et impersonnelles (Daele & Sylvestre, 2011) (Mulryan-Klyne, 2010). Est-ce que ces conséquences négatives s’expriment dans les cours de grands groupes de l’Université du Québec à Chicoutimi ? Quelles méthodes pédagogiques sont les plus efficaces pour garder les apprenants motivés ? Le présent projet de recherche se base donc sur la théorie de l’autodétermination pour atteindre les objectifs suivants :

- Identifier les stratégies pédagogiques utilisées dans les cours dispensés à de grands groupes à l'Université du Québec à Chicoutimi ;
- Dégager les stratégies pédagogiques qui favorisent la motivation des étudiants ;
- Proposer des pistes de développement pédagogique pour l'enseignement aux grands groupes.

Méthodologie

L'importance de poser les bonnes questions

À l'aide de l'outil en ligne LimeSurvey, un questionnaire a été transmis à tous les étudiants de 1^{er} cycle ayant eu un ou des cours dans de grands groupes de plus de 50 étudiants. À la session de l'automne 2016, le nombre potentiel de répondants était estimé à 2000. L'invitation a été transmise à tous les étudiants ciblés de l'Université du Québec à Chicoutimi par le biais d'un courriel venant du bureau du registraire et autorisé par le vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création. Avant d'accepter volontairement de participer, chacun des répondants se devait de signer le formulaire d'information et de consentement. Leur était également mentionné qu'aucune information permettant d'identifier un participant ne serait incluse dans les résultats de la recherche diffusés. Les étudiants n'ont reçu aucune indemnité compensatoire et pouvaient se retirer à tout moment.

Le questionnaire électronique d'une durée d'au maximum 30 minutes portaient sur les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant ayant eu la charge de cours en grand groupe. Ce questionnaire visait, d'une part, à identifier les stratégies pédagogiques utilisées dans les cours dispensés à de grands groupes à l'UQAC, et d'autre part, à déterminer quelles sont les stratégies pédagogiques considérées comme les plus pertinentes par les répondants pour favoriser leur apprentissage.

Les questions se présentaient en trois parties (voir annexe 1) :

- 1) Données sociodémographiques du participant
- 2) Profil des stratégies pédagogiques utilisées dans le cours
- 3) Profil motivationnel de l'étudiant

Les concepts et les outils derrière l'analyse des réponses

La recherche quantitative effectuée visait avant tout une analyse descriptive de la situation des grands groupes à l'UQAC. La motivation est un des concepts les plus importants dans le secteur de l'éducation. On la relie à plusieurs conséquences : la curiosité, la persévérance, l'apprentissage et la performance (Ryan, Connell, & Deci), ce qui a motivé le choix de la placer au centre de la cueillette et de l'analyse des résultats.

La cueillette d'informations sociodémographique amorçait le questionnaire, suivie par le profil des stratégies pédagogiques utilisées dans le cours (variables indépendantes). Le niveau d'utilisation des différentes stratégies pédagogiques utilisées durant le cours en présence du professeur devait être évalué en proportion du temps passé en classe où cette méthode pédagogique était employée. Par exemple, le répondant choisissait le niveau d'utilisation de l'enseignement direct en

choisissant si la méthode était employée entre 10 et 100% du temps par le professeur (choix de réponse par bon de 10).

Pour la section portant sur le profil motivationnel, les items du questionnaire s'inscrivaient dans la théorie de l'autodétermination : le besoin d'autodétermination faisant référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement (Deci & Ryan, 1985), revisités dans (Ryan & Deci, 2000) (Ryan & Deci, An overview of self-determination theory, 2002). Ces items ont été créés et validés par Vallerand (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) et permettent d'analyser le sentiment d'autodétermination des étudiants par rapport aux différentes stratégies pédagogiques utilisées dans les grands groupes.

L'utilisation de l'échelle de motivation en éducation de Vallerand dans le questionnaire impliquait la mesure de trois concepts motivationnels de l'étudiant : la motivation intrinsèque et extrinsèque et l'amotivation. Pour se faire, le répondant devait indiquer, pour une série d'énoncés, si celui-ci correspondait à l'une des raisons pour lesquelles il suivait ce cours en fonction d'une échelle de Likert à 7 niveaux allant de 'ne correspond pas du tout' à 'correspond très fortement'. Chacun des 30 énoncés s'accrochait à l'un ou l'autre des profils motivationnels suivants (variables dépendantes) :

		<i>Exemples d'items du questionnaire</i>
Motivation intrinsèque	à la connaissance à l'accomplissement à la stimulation	<p><i>Le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.</i></p> <p><i>Le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.</i></p> <p><i>Le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé par ce que le professeur nous enseigne.</i></p>
Motivation extrinsèque	Identifiée Introjectée Régulation externe	<p><i>Le fait de réussir mes cours me permet de me sentir important à mes propres yeux.</i></p> <p><i>Pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.</i></p>
Amotivation	Interne Externe	<p><i>J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre ce cours, mais maintenant, je me demande si je devrais continuer à le suivre.</i></p> <p><i>Je ne le sais pas, je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans ce cours.</i></p>

L'ensemble des analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS.

Aperçu des résultats

Portrait des répondants

Au total, 278 étudiants ont rempli le questionnaire électronique. Les répondants sont à 72% des femmes et près de 65% proviennent des secteurs des sciences humaines et sociales, de l'éducation ou de la santé. Il n'en demeure pas moins que l'ensemble des départements de l'UQAC est représenté, incluant l'École des arts, de l'animation et du design NAD. Les répondants se déclarent autochtones dans une proportion de 3% et 10% disposent d'un permis de séjour au Canada pour étudier. Âgés en moyenne de 26 ans, 80% d'entre eux visent l'obtention d'un baccalauréat et 70% des répondants en sont à leur première année de scolarité universitaire.

Suite à la passation du questionnaire électronique et après analyse initiale des réponses (validité des réponses et réponse au leurre), 155 questionnaires ont été retenus pour l'analyse de l'autodétermination dans les grands groupes (169 répondants suivaient un cours répondant au critère de grand groupe, mais 14 de ceux-ci avaient des réponses invalides). Parmi ceux-ci, 30% assistaient à un seul cours en grand groupe dans la session, 27% à deux cours en grand groupe, 25% à trois cours et le 18% restants à 4 ou 5 cours en grands groupes.

Stratégies pédagogiques

Des quatre stratégies pédagogiques suivantes au sujet desquelles les 155 répondants retenus ont été interrogés, l'analyse de classification nous amène à dégager deux profils d'enseignement dans les grands groupes à l'UQAC.

- Enseignement direct (exposé, démonstration, conférence ...)
- Plénière (débat, discussion, remue-méninge, table ronde, ...)
- Travaux d'équipe (résolution de problème, étude de cas, groupes d'experts, jeu de rôles, laboratoire, projet ...)
- Pratique individuelle (exercices, prétest, posttest, résolution de problème, étude de cas, étude de texte, laboratoire, projet, carte conceptuelle, simulation ...)

Le premier profil, le plus fréquent (72%), présente une approche transmissive de l'enseignement : la majorité du temps en enseignement direct rarement en plénière ou en travaux d'équipe, mais parfois en pratique individuelle. Le second profil présente les caractéristiques d'une pédagogie active. Bien que souvent en enseignement direct, la pédagogie employée varie davantage les méthodes pédagogiques en utilisant parfois les pratiques individuelles, parfois la plénière et souvent les travaux d'équipe.

Motivation

Après avoir réalisé la matrice de corrélation des 30 énoncés de la section 3 des 155 questionnaires retenus, les énoncés correspondants au même profil motivationnel et ayant des corrélations trop faibles ainsi que les énoncés ayant une corrélation trop forte avec les autres profils ont été enlevés. Au final, des 8 facteurs de motivation initiaux (provenant de l'échelle de motivation en éducation de Vallerand, voir page

5), l'analyse se réduit aux trois profils motivationnels principaux : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation.

Pour les énoncés portant sur la motivation intrinsèque, les étudiants ont répondu en moyenne au niveau 4,01 de l'échelle de Likert, soit 'correspond moyennement'. La motivation extrinsèque obtient une moyenne légèrement plus basse se situant à 3,82 et un écart-type plus important ce qui sous-tend des opinions plus divergentes. Finalement, la moyenne se situe à 1,93 pour l'amotivation, ce qui signifie que les étudiants ont répondu aux items liés à ce profil en cochant le plus souvent l'échelle "correspond très peu".

Bonne nouvelle, les étudiants de grands groupes à l'UQAC semblent motivés. Leur motivation peut être inhérente au plaisir direct ressenti quand ils communiquent leurs idées, se réalisent, alimentent leur désir d'apprendre ou vivent un succès. Elle peut également faire référence à des éléments qui dépendent de facteurs extérieurs tels que la liberté de choisir l'emploi futur, le prestige ou le salaire qu'il procurera. Les items portant sur l'amotivation rejoignent très peu les étudiants bref, ils savent ce qu'ils font dans les cours et pour quoi ils y sont.

Stratégies pédagogiques et motivation

Clairement, les cours en grand groupe se déroulent avec une approche transmise de l'enseignement. Dans 72% des cas, les professeurs favorisent l'enseignement direct auquel ils associent occasionnellement des plénières ou des travaux d'équipe. Le questionnaire démontre aussi que les étudiants en situation de grands groupes sont motivés, mais quel est l'impact du profil de stratégies pédagogiques sur la motivation ? Est-il possible de dégager des stratégies pédagogiques qui favorisent la motivation des étudiants ?

Pour répondre à cette question, il faudra se fier à la littérature afin de revoir les défis de l'enseignement aux grands groupes. Malheureusement, le trop petit nombre de répondants au questionnaire n'aura pas permis de voir des différences significatives entre les profils de stratégies pédagogiques et le niveau de motivation intrinsèque ou extrinsèque ou d'amotivation des étudiants.

Cote R, situation de handicap et motivation

Le questionnaire comptait une question de déclaration volontaire d'une situation de handicap sans demander de précision sur la nature de celui-ci. Parmi les répondants suivant au moins un cours en grand groupe, 9,6% ont déclaré une situation de handicap. Aussi, il était demandé à l'étudiant de situer sa cote R à la fin de son diplôme collégial sur une échelle d'intervalles. La cote R, utilisée dans ce contexte comme une mesure du succès académique s'appliquait pour 75% des répondants.

Comme pour le profil de stratégies pédagogiques, nous avons voulu évaluer l'impact de ces deux éléments sur la motivation des étudiants. Seule la cote R apparaît significativement liée à l'augmentation de la motivation intrinsèque. Pour la situation de handicap, il a été impossible avec la taille des groupes de faire un test statistique, mais la simple comparaison des moyennes démontre que la situation de handicap diminue légèrement l'échelle de Likert pour la motivation intrinsèque et augmente l'amotivation.

Enjeux de l'enseignement aux grands groupes

Les effets de la taille des classes seraient variés et contextuels (Mulryan-Klyne, 2010) et les liens entre la taille d'un groupe et la qualité de l'enseignement-apprentissage ne sont pas si clairs (Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003). Il n'en demeure pas moins que plusieurs enjeux semblent émerger de la massification des classes en milieu universitaire. Trois seront discutés ici alors que la section suivante tentera de fournir des outils pour y répondre.

Le nombre, un obstacle à la communication

Fréquent dans nos institutions d'enseignement supérieur, le modèle traditionnel de la transmission du savoir place l'enseignant au cœur des apprentissages, mais bien que les enseignants tentent de répondre aux changements de leur milieu et de la société, ces changements révèlent l'inadaptation du système universitaire à la demande sociale (Bireaud, 1990).

Comme nous le soulignent (Daele & Sylvestre, 2011), « avoir l'intention de rendre son enseignement interactif avec un grand groupe ne garantit pas qu'il va l'être ». Les interactions entre le professeur et les étudiants s'avèrent difficiles non seulement par rapport au grand nombre d'étudiants, mais aussi en raison de la topographie des grandes salles de classe, du manque de proximité (physique) et de contacts visuels. Le simple fait pour les enseignants de tenter d'obtenir des réponses de la part de leurs étudiants après leur avoir posé une question en vue de savoir s'ils comprennent bien les contenus enseignés se complexifie en grand groupe. Il s'avère donc nécessaire de mettre en place des actions qui permettent réellement de rendre cet enseignement interactif. Il faut intensifier les relations entre l'enseignant et les étudiants et d'autre part, entre les étudiants eux-mêmes par des approches pédagogiques variées, dites plus actives (Daele & Sylvestre, 2011; Kozanotis & Chouinard, 2009; Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003; De Paoli, 2003).

L'absence d'engagement, un obstacle aux apprentissages

Pour l'étudiant, la communication déficiente réduit également le sentiment d'appartenance au groupe et donc, son sentiment d'engagement envers les apprentissages à réaliser. Or, la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement est à l'origine de sa motivation en contexte scolaire, c'est ce qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer (Viau, 1994).

Plus d'étudiants, plus d'hétérogénéité

Selon de nombreux auteurs ayant fait des recherches sur les impacts des grands groupes en milieux collégiaux et universitaires les étudiants qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur proviennent désormais d'un milieu socioculturel et économique différent, leur âge diffère ainsi que leurs expériences personnelles et de travail, ce qui fait qu'ils ne sont « pas égaux », car ils n'ont pas

forcément les connaissances préalables nécessaires et au même niveau en ce qui a trait des apprentissages à réaliser (Daele & Sylvestre, 2011) (Mulryan-Klyne, 2010) (Aubé, et al., 2006) (De Paoli, 2003). Selon Bireaud, « le monolithisme de l'enseignement est en contradiction avec l'hétérogénéité des étudiants qui estiment souvent trop théoriques et trop abstraits les contenus proposés ; de plus, les étudiants ne sont pas préparés au travail universitaire et ce sont des carences dans la formation générale plus qu'un manque de connaissances scientifiques qui les handicapent » (Bireaud, 2006).

Approches pédagogiques à privilégier

Des pistes de stratégies pour répondre aux besoins des étudiants et soutenir les enseignants

« On cherche moins à savoir si la taille d'un groupe a des conséquences sur la qualité des apprentissages : on s'interroge davantage sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour maximiser l'efficacité de l'enseignement dans un grand groupe »

(Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003)

Les approches et outils pédagogiques proposés ci-après ne sont pas spécifiques au contexte d'enseignement en grand groupe. Comme c'est le cas pour l'évaluation, la sélection d'une stratégie pédagogique, que ce soit en petit ou en grand groupe, doit avant tout être déterminée de façon à correspondre aux besoins ciblés en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

Au regard des résultats du sondage mené à l'UQAC en 2016, il ressort clairement que la motivation se doit d'être au cœur des stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant, particulièrement en situation de grands groupes. Nous visiterons donc les aspects particuliers de la communication et de l'engagement en suggérant des approches favorisant la motivation, toujours en tentant de répondre à l'hétérogénéité de plus en plus importante des groupes. Les défis de l'enseignement en grand groupe peuvent être une source de stress pour l'enseignant, une bonne préparation permettra de s'outiller pour surmonter les écueils éventuels.

Faciliter la communication

Dans les faits, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage viennent influencer les approches pédagogiques utilisées. Pour rendre l'enseignement actif, il est essentiel pour l'enseignant de changer ses conceptions et ses pratiques. Afin de concevoir des activités d'enseignement-apprentissage en cohérence avec cette volonté, il lui incombe également de définir les objectifs que sous-tendent les activités d'enseignement-apprentissage à faire réaliser aux étudiants dans le but d'intensifier les interactions en classe, de rendre les relations plus personnelles.

Quelques pistes pour faciliter la communication :

- Personnaliser les contacts en apprenant les prénoms de quelques-uns des étudiants, en posant des questions suscitant l'engagement, en se mêlant au groupe lors des pauses ;
- Relier les savoirs à un cas réel, à l'actualité, à l'expérience des étudiants ;
- Utiliser les télévotants ou des logiciels permettant de sonder le groupe (Kahoot par exemple) ;

- Permettre aux étudiants de travailler et de discuter en sous-groupes (pour voir des exemples de scénarios à envisager de façon concise, mais précise, visiter ce [lien](#)).

Explorer les nouvelles technologies

L'apport des technologies éducatives pour soutenir l'enseignement du professeur et l'apprentissage des étudiants est indéniable. Lorsqu'elles sont bien utilisées, les nouvelles technologies permettent d'intensifier les interactions au sein des grands groupes tout en assurant au professeur et aux étudiants d'échanger des rétroactions plus régulièrement et de façon simultanée. Par exemple, les dernières années auront permis l'adoption des télévotants en salle de classe, mais à l'ère d'un [Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur](#), il y a plus à venir : gestionnaire de contenu asynchrone ([Yuja](#)), plateforme interactive pour comprendre le cheminement de l'étudiant et lui suggérer un parcours personnalisé ([Century-Tech](#)) ou finalement une plateforme pour susciter la participation et la motivation des étudiants ([Youtopia](#)).

Soutenir l'engagement

Bien qu'un étudiant dans un petit groupe ne passe pas dans l'anonymat comme ce peut être le cas en grand groupe, nul ne pourrait prétendre qu'en petit groupe, les étudiants sont automatiquement engagés, motivés et qu'ils ont une participation active. À l'opposé, il serait tout aussi faux de dire qu'en grand groupe les étudiants sont passifs et ne montrent pas de signes d'engagement cognitif ou affectif. Bien que chaque situation d'enseignement soit unique, il n'en demeure pas moins que le contexte de l'enseignement à des groupes nombreux est plus favorable à l'utilisation d'approches pédagogiques plus passives comme l'enseignement magistral (Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux de l'UQO).

Quelques pistes pour soutenir l'engagement :

- Intégrer les attentes des étudiants au plan de cours ;
- Distribuer un questionnaire d'intérêts en début de session pour présenter des exemples qui rejoignent les étudiants ;
- Poser des questions pour s'assurer des compétences préalables ou de la compréhension des éléments couverts ;
- Inviter les étudiants à ajouter un exemple à ceux présentés, à défendre leur point de vue et reconnaître la valeur de ces interventions ;
- Offrir des possibilités d'échanges entre les étudiants par des discussions en sous-groupes avec un retour en plénière ;
- Donner des rétroactions ;
- Manifester sa propre émotion, sa motivation, son engagement envers les savoirs transmis.

Répondre à l'hétérogénéité

Assurer une bonne gestion de classe

À première vue, considérant le grand nombre d'étudiants potentiel au sein d'une même classe, l'un des premiers défis serait selon (Bruneau & Langevin, 2003) cités par (Bernatchez & Weiss-Lambrou, 2003) de faire en sorte que « l'enseignement consiste essentiellement à faire en sorte que ce rassemblement d'individus se transforme en un grand groupe, où chacun peut avoir sa place [et se sentir] comme faisant partie [du groupe], se voir comme jouant un rôle important tout en reconnaissant le leadership du professeur et [éventuellement peut] établir une relation avec celui-ci.» Pour ce faire, cela implique une planification de la manière dont l'enseignant gèrera sa classe, car la gestion de classe vise à pallier les difficultés inhérentes aux grands groupes (problèmes liés à la communication, à la rétroaction et à l'individualisation du travail), à favoriser le travail de l'étudiant et ainsi à améliorer son apprentissage. On cherchera donc à concilier l'efficacité d'un grand groupe (joindre plus d'étudiants à la fois en équipe par exemple) et l'interaction considérée comme nécessaire à l'apprentissage, peu importe la taille du groupe. Lorsqu'on enseigne en grands groupes, les ressources matérielles et logicielles peuvent aussi devenir un défi, ne serait-ce que par la quantité requise.

Quelques pistes pour assurer une bonne gestion de classe :

- Accepter certaines contraintes structurelles : immensité des salles où le mobilier est fixé au plancher, isolement du professeur à l'avant de la classe, utilisation de moyens d'amplification ;
- Préciser les attentes quant au déroulement de la session ;
- Profiter efficacement de tout son temps en classe en dressant la liste des sujets à couvrir et le temps prévu pour chacun (en pensant à laisser du temps aux questions) ;
- Tenir compte de la courbe d'attention ;
- Mettre en place d'autres moyens d'échanges avec les étudiants comme les groupes de discussion de la plateforme Moodle ;
- Annoncer ses disponibilités pour des périodes d'encadrement ;
- Utiliser des notes de cours pour faciliter le travail des étudiants en classe et ainsi avoir une plus grande marge de manœuvre sur le contenu des cours.

Diversifier les stratégies cognitives et métacognitives

Pour (Aubé, et al., 2006), force est d'admettre qu'il y aurait un lien direct entre la taille du groupe et la variété des approches pédagogiques utilisables. Les grandes classes entraînent des contraintes particulières d'organisation et de gestion. Plus le nombre d'étudiants est grand et plus les disparités se font sentir. Pour contrer cet impact, il faut dès lors assurer une variété de formats d'enseignement afin de combler les carences qui découlent d'un enseignement magistral manquant d'interactivité (De Paoli, 2003).

Quelques pistes de stratégies pédagogiques :

- L'exposé interactif
http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/expose_interactif.html
- La classe inversée
- Évaluation formatrice (Socrative)

En conclusion

Un professeur se doit de posséder des qualités de communicateur et d'organisateur, de faire preuve de souplesse et de fermeté et d'être apte à réagir rapidement, mais un professeur a aussi le droit d'être accompagné pour y parvenir. Ce guide se veut un point de départ à l'accompagnement et est voué à évoluer. L'équipe de recherche souhaitait documenter la question des grands groupes par le biais de données collectées directement à l'UQAC et ce, en répondant aux standards de rigueur scientifique.

Bibliographie

- Aubé, M., Benyahia, I., Bigras, D., Boulet, A., Cyr, C., Pronovost, M. D., . . . Rancourt, F. (2006). *Rapport du comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux*. Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, 34(1)*, 47-67.
- Bernatchez, P.-A., & Weiss-Lambrou, R. (2003, Automne). *Enseigner à de grands groupes*. Récupéré sur Bulletin CEFES: <http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno8.pdf>
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18: 1*, 57-75.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie, 91*, 13-23.
- Comité de réflexion sur l'enseignement aux groupes nombreux de l'UQO. (s.d.).
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2011, Octobre). *Enseigner à un grand groupe*. Récupéré sur Les mémos du CSE - UNIL: https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_grands_groupes_v2.pdf
- Dah, L. (2002). Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? *Revue pédagogique ATTALIM, 29*.
- De Paoli, G. (2003, Automne). *L'enseignement aux grands groupes: une interaction redécouverte par l'intégration des TIC au cours magistral*. Récupéré sur Bulletin CEFES: <http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/bulletins/BulletinCEFESno8.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire* (éd. 3e édition). Berne: Peter Lang.
- Kozanotis, A., & Chouinard, R. (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires: une revue de littérature. *Ripes - Revue internationale de pédagogie et d'enseignement supérieur, 25 (1)*.
- Mulryan-Klyne, C. (2010, April). Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities. *Teaching in higher education, 2*, 175-185.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, January). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 67-78*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. Dans E. L. Deci, & R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (s.d.). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Dans C. Ames, & R. E. Ames, *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement, 21(3)*, 323-249.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Comité de liaison institutionnel de l'Université du Québec à Chicoutimi (CLI) qui a soutenu la rédaction de ce guide. Par sa volonté de favoriser l'intégration des chargé(e)s de cours à la vie institutionnelle, le CLI favorise entre autres une plus grande qualité de l'enseignement en permettant les interactions entre les différents acteurs du milieu.

Elles soulignent également la contribution essentielle des membres du Comité de pédagogie universitaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (CPU). Leur intérêt soutenu pour la qualité de l'enseignement et leur écoute attentive des besoins du milieu assurent la mise en place de projets qui encouragent l'excellence en pédagogie universitaire. Ont participé à cette recherche : Jacques Ibarzabal, Céline Nepton, Ève Pouliot, Hamid Mcheick, Éric Noël.

Le présent guide s'est également appuyé sur une revue de littérature initiée en 2015-2016 par Roxanne Labrecque, étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire et aspirante à la maîtrise en éducation. Son travail a été fort utile.

Annexe 1 · Questionnaire