

LES GRANDS GROUPES DANS L'ENSEIGNEMENT, *un itinéraire d'expériences et de théorisation*

Aliou Dioum

Ma première rencontre avec André De Peretti au Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) à Sèvres à l'occasion du séminaire "Didactique des disciplines appliquée à la pédagogie des grands groupes" organisé par la "Conférence des Ministres des pays ayant en commun l'usage du français" (CONFEMEN), en février 1988, a été un tournant décisif dans ma vie de formateur-chercheur de même que dans mes centres d'intérêt en matière de recherche.

Cette rencontre et la participation au séminaire de Sèvres m'avaient en effet fait prendre conscience que "les classes pléthoriques", c'est-à-dire les classes de 50, 70, 80, 100 voire 150 à 200 élèves, étaient un problème quasi général et crucial dans les centres urbains des pays d'Afrique en particulier et du Sud en général.

J'ai entrepris depuis de nombreuses expériences de terrain sur la pédagogie des grands groupes qui ont été déterminantes dans l'orientation de mes recherches. Et j'ai également appris beaucoup de lui, d'une part à travers son œuvre sur la théorie des grands groupes dans l'enseignement (De Peretti A., 1987 a et b, 1988, 1993 a et b) ; d'autre part en lisant quelques-uns des nombreux travaux qu'il a supervisés à

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 37, 1996

l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 1984, 1985, 1986, 1987).

Ce "*Chemin de praticien*" se veut donc être l'occasion de présenter une contribution sur la *définition du cadre conceptuel et méthodologique de la pédagogie des grands groupes* en général. Il s'articule en deux étapes essentielles :

la première, et qui marque mes premiers contacts avec la littérature, m'amènera à dresser un état de la question sur la problématique des grands groupes et à tenter des recherches empiriques qui m'auront permis la rédaction de deux ouvrages ;

la deuxième sera l'occasion d'un questionnement inspiré par la synthèse critique de la littérature et qui m'aura permis d'aller un peu plus loin dans l'effort de théorisation de la problématique des grands groupes.

La découverte de la "voie royale"

J'ai très tôt été attiré par le métier d'enseignant, et je l'ai choisi plus tard par amour, mais aussi par réalisme, en raison de la noblesse du métier, de la liberté d'action et de l'autonomie qu'il confère. La vocation enseignante, je ne l'ai donc pas reçue de l'ambiance familiale dans laquelle j'ai grandi. Celle-ci, plus tournée vers le sens des affaires et du négoce que vers la vie intellectuelle, m'a peut-être insufflé le sens du réalisme qui m'avait fait choisir ce métier encore bien valorisé dans les années 1970.

Le premier coup du sort, qui a dû influencer sur mon orientation vers la deuxième expérience de ma vie professionnelle (formateur), est sûrement d'avoir fait partie des tout premiers professeurs de mon pays qui ont subi une formation pédagogique et professionnelle avant la responsabilité effective des classes. Influencé au cours de mon séjour à l'École Normale Supérieure de Dakar par le courant des pédagogies dites actives, très en vue à l'époque, j'ai eu à cœur durant mes six années de professorat (dont trois passées comme professeur d'application rattaché au département d'histoire de l'ENS) de mettre en œuvre un enseignement concret et vivant fondé sur l'utilisation des documents et les sorties sur le terrain. C'était là en effet ma façon de lutter contre la représentation que les élèves se faisaient, dans l'ensei-

gnement moyen et secondaire, de l'histoire identifiée à un enseignement événementiel *invariablement frontal, expositif et abstrait*.

Peu motivé par la recherche historique, j'étais tourné essentiellement pendant ces six années vers une vie professionnelle enthousiaste, avec des lectures plus orientées sur les méthodes actives.

Recruté à l'ENS comme formateur j'ai, durant les quatre premières années, enseigné notamment sur la base de mon expérience. Ainsi mes activités étaient plus axées sur la formation pratique que théorique. Je découvris donc très vite mes limites sur le plan des connaissances en didactique ; limites que j'ai essayé de combler par une documentation et des lectures forcément influencées par mes penchants pour les pédagogies actives. Je découvris ainsi, et avec plus de profondeur, une partie de la littérature générale traitant de ces pédagogies actives ("Groupe Français d'Éducation Nouvelle-GFEN", 1982 ; Laffite R., 1985 ; Meirieu P., 1986, 1987 a et b ; Rogers C. R. 1969...) et la pédagogie d'éveil appliquée à l'enseignement de l'histoire (Giolitto P., 1986 ; GFEN - Huber M., 1984...).

Mes activités à l'ENS étaient aussi et surtout l'occasion de faire des "va-et-vient" permanents entre mes années de professorat, mes lectures et l'expérience que me procuraient l'encadrement et la formation des enseignants. Je m'interrogeais notamment sur l'adéquation entre les profils de sortie des produits de l'ENS et les exigences ou les réalités du terrain marquées par des recommandations méthodologiques très généreuses portant sur les pédagogies dites actives. Mes interrogations portaient aussi sur le problème de l'adéquation entre le contenu des manuels scolaires et les programmes en vigueur qui ont évolué, alors que les manuels sont restés les mêmes depuis la décennie des indépendances.

Le deuxième tournant dans ma vie d'enseignant est constitué par une spécialisation à l'Université Libre de Bruxelles en sciences de l'éducation qui m'a permis à la fois d'approfondir et de systématiser des connaissances empiriques acquises sur le terrain de la pratique. Cette spécialisation m'ouvrit aussi les voies de la recherche en éducation, mais sans que je ne trouve encore la voie royale.

Grâce à cette formation, en effet, j'ai soutenu à la Faculté des sciences psychologique et pédagogique un post-graduat en pédagogie (Dioum A., 1986) et contribué ensuite à la recherche sur "L'évaluation de la formation à l'ENS de 1982 à 1990" (ENS, 1993). Ces travaux prouvent aujourd'hui, non seulement la pertinence de mes doutes qui

ont marqué les premières années de ma vie de formateur, mais aussi apportent des éléments de réponses à ces interrogations.

C'est donc à l'occasion de la rencontre avec A. De Peretti à Sèvres, que j'ai découvert ce qui est à présent ma voie dans le domaine de la recherche en éducation. Mais par quel chemin ?

À mon retour de Belgique, je fus nommé à la tête de la "Structure de formation Continué" (SFC) chargée du perfectionnement, du recyclage et de l'animation pédagogique des professeurs des enseignements moyen et secondaire. Je coordonnais ainsi toutes les activités des cent cinquante conseillers pédagogiques répartis à travers dix centres régionaux dans les dix régions que compte le pays ; mais j'étais surtout responsable de la formation permanente de ces conseillers pédagogiques pour les aider à répondre aux sollicitations quotidiennes du terrain.

C'est la raison pour laquelle j'introduisis, dès mon entrée en fonction, une innovation en faisant des rencontres annuelles des conseillers pédagogiques, non plus seulement des réunions de coordination pour harmoniser les objectifs et les stratégies à mettre en œuvre dans le cadre des plans annuels d'action et de formation, mais aussi et surtout des rencontres de formation permanente et de remise à niveau.

Depuis 1984, un vaste courant de réflexion et d'échanges, suscité d'abord par l'Association des professeurs de français en Afrique (APFA) (1987) et ensuite par la trente-septième conférence ministérielle de la CONFEMEM (1985 a et b) à Bamako était en train de donner naissance à "la pédagogie des grands groupes".

Une réunion de coordination entre les dix chefs de centres régionaux du Sénégal me permit de me rendre compte que la problématique des "classes pléthoriques" était une préoccupation largement partagée par les acteurs du terrain au plan national. Ainsi la planification et l'organisation d'une session de réflexion et de perfectionnement sur "la pédagogie des grands groupes" devenait le premier défi à relever. Et c'est la nécessité de mon information personnelle sur *l'état des recherches* sur cette question qui m'a conduit à Sèvres en février 1988.

La rencontre de Sèvres

La rencontre de Sèvres, celles qui l'ont précédée et celles qui se sont ensuite déroulées jusqu'en 1994 constituent aujourd'hui ce que j'appelle "*Les grandes rencontres internationales d'échanges fondatrices de la pédagogie des grands groupes*" (1). La lecture critique des données de la littérature relatives à ces rencontres (CONFEMEN, 1985 a et b ; 1987 ; 1988 ; 1989 ; CONFEMEN - ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique), 1991 ; 1993 ; 1994 ; SFC 1988, 1989, 1990), mon expérience de ces grandes rencontres et mon implication directe dans les expériences développées au Sénégal, m'ont donné l'occasion de combler un vide en dressant un premier état des réflexions théoriques développées depuis 1984. Cette première synthèse critique de la littérature (Dioum A. 1992, 1995 a) peut être résumée en trois points :

1) Les contraintes didactiques qu'engendrent les situations de grands groupes

L'identification et la description précises des contraintes didactiques nées des situations de grands groupes est un préalable nécessaire à la définition du modèle théorique de la pédagogie des grands groupes. D'après le diagnostic des acteurs du terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs, directeurs d'écoles, instituteurs, professeurs,...) et selon aussi les réflexions des chercheurs, trois types de problèmes sont unanimement dénoncés comme étant la source de toutes les difficultés inhérentes aux grands effectifs :

- Le "*surnombre*" comme étant la source directe ou indirecte d'une certaine dépréciation des conditions d'enseignement-apprentissage dans les situations de grands groupes. A. De Peretti (1987 a et b) se fondant sur la recension critique de nombreuses recherches qui ont étudié le poids du nombre sur les résultats scolaires, a parlé (empruntant l'expression au sociologue L. Boltanski) de "mythe" ou de "fantasme de l'encombrement" pour relativiser aux yeux des enseignants l'influence des grands effectifs dans la baisse de la qualité de l'enseignement qui, contrairement aux idées reçues, seraient plutôt fonction de la combinaison de plusieurs facteurs dont les conditions et le niveau d'expertise de l'enseignant, les conditions matérielles et pédagogiques de travail, la motivation des apprenants,...ne seraient pas des moindres.

- La généralisation de *l'enseignement collectif, frontal et expéditif* est par ailleurs dénoncée de façon unanime par les acteurs du terrain et les chercheurs. Ces derniers reconnaissent que ce mode d'intervention (qui considère a priori que tous les élèves d'une même classe sont identiques : "mythe identitaire") s'est révélé souvent inadapté aux situations de grands groupes où l'hétérogénéité des profils d'apprentissage est nécessairement plus marquée.

- Une certaine "*dramatisation*" (perceptible à travers des expressions comme "*classes pléthoriques*", "*classes surchargées*", "*magmas*") est aussi soulignée avec force dans la littérature. Or cette dramatisation peut avoir un effet stérilisant sur la volonté et la capacité de dépassement de l'enseignant confronté quotidiennement aux grands groupes.

2) *Les objectifs qui indiquent les directions de recherches*

Forte de l'identification de ces contraintes, l'APFA avait ensuite, pour mieux mobiliser les chercheurs et orienter leurs travaux, fixé ainsi les objectifs de recherches :

"...établir une typologie des techniques de groupes exploitables dans ces classes et produire les concepts didactiques et méthodologiques qui permettront de construire le modèle théorique de l'enseignement dans ces classes." (APFA, 1987, p. 6).

Il faut d'abord remarquer ici, qu'au-delà de ces objectifs de recherche, les "Professeurs de français en Afrique" ciblaient déjà un cadre méthodologique de référence pour puiser des solutions théoriques : les méthodes coopératives génératrices de techniques de travail en groupes.

Mais il faut surtout retenir que la production de "nouveaux concepts didactiques" fut assez rapidement résolue dès les premières rencontres d'échanges (Sèvres juin 1985, Brazzaville 1986). En effet dans un souci de dédramatisation, les pédagogues et les acteurs du terrain ont en ces occasions proposé le concept de "*grand groupe*" pour se substituer aux appellations courantes mais négativement chargées et évoquant des situations exceptionnelles : "*classes pléthoriques*", "*classes surchargées*"... (pour les contextes scolaires) ; "*massification des effectifs*", "*magmas*"... (pour l'enseignement supérieur). C'est ainsi que "*la pédagogie des grands groupes*" désigne aujourd'hui l'ensemble des réponses théoriques et méthodologiques avancées en guise de solution aux problèmes posés par les grands effectifs.

3) *Les deux principes théoriques de base qui fondent la pédagogie des grands groupes*

Dès 1987, A. De Peretti, à travers deux publications (1987 a et b), a donné les réponses théoriques qui résument la pédagogie des grands groupes suivant deux principes de base : *"l'organisation"* et *"la variété requise"*. Le premier signifie que, quand on est face à un grand groupe, il faut, pour contourner les contraintes du "surnombre", l'éclater en sous-groupes différenciés et complémentaires ; tandis que le deuxième principe suggère, pour répondre à la diversité prononcée des styles cognitifs et affectifs, une mesure complémentaire qui consiste à diversifier les modes d'intervention et les modalités d'évaluation.

La publication de deux ouvrages

Le séminaire de Sèvres avait adopté comme projet prioritaire la mise en œuvre d'expériences nationales qui déboucheraient sur l'élaboration d'un répertoire méthodologique collectant les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes (CONFEMEN, 1988, p. 9-10).

Ainsi l'action la plus immédiate, après ma première participation à cette rencontre d'échanges, a été l'organisation de deux sessions successives de perfectionnement (Thiès, novembre 1988 ; Dakar, décembre 1989) sur la pédagogie des grands groupes à l'intention des cent cinquante conseillers pédagogiques de la SFC. Ces sessions, animées par André De Peretti, ont eu pour objectif d'identifier dans la littérature des pédagogies dites actives des instruments méthodologiques susceptibles de rendre opérationnels les principes de *"l'organisation"* et de *"la variété requise"*. Ensuite dans les années qui ont suivi (1988 - 1990), l'expérimentation de ces outils a été organisée par ces mêmes conseillers pédagogiques dans des classes de l'enseignement moyen et secondaire à l'échelle des dix centres régionaux de la SFC. Les résultats de ces expériences (SFC, 1990) proposent onze fiches techniques qui suggèrent des modalités et des pistes d'application inédites dans des contextes de grands groupes :

"la recherche collective d'idées", "l'élaboration progressive", "le projet d'activité", "le photolangage", "le blason", "les intergroupes", "le scintillement", "les mini cas", "le langage gestuel", "variété des modalités d'organisation et de mise en sous-groupes", "organisation et distribution de rôles différenciés et complémentaires : le système de rôles."

Tous les résultats de ces expériences m'ont donc permis de contribuer à la rédaction du "*Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*" (Alexandre, P., Dioum, A. et al., 1991), conçu essentiellement comme une sorte de "boîte à outils" qui propose des instruments différenciés et complémentaires destinés à tous les contextes d'éducation et de formation.

Puis mon implication dans les actions de formation de formateurs à la pédagogie des grands groupes (ACCT - CONFEMEN : N'Djaména, 1991 ; Ouagadougou, 1993 ; Niamey, 1994) ciblant principalement l'enseignement élémentaire me permit de prendre la mesure de la spécificité et de l'urgence des demandes du milieu des instituteurs (les plus durement confrontés aux problèmes des grands effectifs). Elle me donna surtout l'occasion de développer d'autres expériences dans des contextes africains riches et variés de grands groupes qui débouchèrent sur la rédaction d'un ouvrage *Enseigner dans une classe à large effectif* (Dioum, A. 1995). Ce guide méthodologique, qui se veut le plus opérationnel possible, est donc rédigé dans un style dépouillé, simple, direct ; avec un contenu qui se limite à l'étude des fondements théoriques essentiels, pour ensuite privilégier la présentation des techniques qui ont été les plus expérimentées par les hommes de terrain au cours de ces sessions de perfectionnement. Le souci permanent dans cet ouvrage est de faire en sorte que l'instituteur en saisisse l'approche pragmatique qui suggère le passage des principes théoriques aux instruments méthodologiques qui les opérationnalisent, jusqu'aux pistes d'applications pratiques proposées en exemples.

L'apport des expériences du terrain à la définition d'un cadre conceptuel et méthodologique

Ma contribution aux Journées Pédagogiques Internationales (JPI) de l'ENS était centrée sur ces éléments d'objectifs :

- 1) identifier et répertorier l'ensemble des éléments ou variables nécessaires pour définir le concept de "grand groupe",
- 2) proposer ensuite une définition dynamique intégrant l'ensemble des variables identifiées,

3) montrer que les principes définitoires de "la pédagogie des grands groupes" sont d'abord contenus dans les expériences des praticiens,

4) élargir, à partir de ces expériences, les deux principes théoriques énoncés par De Peretti A.,

5) enfin souligner la contribution des enseignants de terrain dans l'identification et la définition des instruments méthodologiques pour l'application de ces principes.

Et par delà ces objectifs spécifiques, j'ai voulu en particulier mettre en relief la complémentarité entre l'action des acteurs du terrain (qui a permis d'induire les principes) et le travail des chercheurs (qui a abouti à la conceptualisation des fondements scientifiques de ces principes).

Une définition plus dynamique du concept de "grand groupe"

Il est maintenant établi (Dioum A. 1992 ; 1995), et Dioum A. et De Ketele J. M. (1995) d'une part, les actes du congrès de l'AIPU (1993) d'autre part, que les situations de grands groupes sont une réalité qui affecte à la fois les contextes scolaires (dans les pays du Sud en général) et l'enseignement universitaire (jusque dans certains pays du Nord). C'est le constat de cette réalité qui m'a convaincu de centrer mon premier texte de communication ("*Grand groupe : contribution à la définition du cadre conceptuel*") sur l'étude d'une définition *dynamique* adaptée à tous les contextes d'éducation et de formation confrontés aux situations de grands groupes.

Pour arriver à une telle définition, il a fallu d'abord identifier puis classer l'ensemble des variables pertinentes. Notre approche méthodologique a été fondée sur l'analyse critique des données de la littérature relatives d'une part aux grandes rencontres d'échanges (1984 - 1994 : CONFEMEN 1985 a et b, 1987, 1988, 1989, 1991 ; CONFEMEN - ACCT 1991, 1993, 1994 ; SFC 1988, 1990), et d'autre part à des réflexions théoriques développées par des pédagogues et des spécialistes de la didactique du français (Fall O. S. et Cornali P. H., 1987 ; De Azar J. B. et Rodriguez A. C., 1987 ; Kamano J.P., 1990 ; Afan H., 1991 ; De Peretti A., 1987 a, p. 99-126,...).

Outre les facteurs définitoires déjà identifiés (JPI-ENS, 1996a, p. 18), la formulation de la définition dynamique qui va être proposée a aussi été nourrie par deux premières tentatives que l'on peut rappeler, mais jugées aujourd'hui insuffisamment pertinents.

"Le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été habituellement conçues pour des groupes de 25 à 35 élèves et qui constituent généralement l'essentiel de ce que les maîtres apprennent au cours de leur formation". (Alexandre, P., Dioum, A. et al., 1991, p. 7).

"On peut parler de grands groupes, à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un obstacle pour l'efficacité de la communication et des échanges" (Dioum, A. 1992, p. 39-40).

D'où cette nouvelle définition :

On est en situation de grand groupe à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur, parmi d'autres, pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation ; et pour l'efficacité et l'équité du système d'apprentissage (JPI - ENS, 1996 a, p. 18).

Certaines expressions jugées importantes ont été volontairement soulignées pour spécifier leur contenu :

- ainsi *"Une situation d'enseignement-apprentissage donnée"* : intègre l'ensemble des facteurs qualificatifs récapitulés et classés, tels que : le niveau d'enseignement considéré, le type de public à former, la formation et les objectifs poursuivis ; le chef de l'établissement avec ses conceptions de l'administration scolaire, l'enseignant et son histoire, les données matérielles et la large gamme des possibilités offertes par le contexte... ;

- tandis que *"le nombre d'apprenants"* : prend en charge l'ensemble des facteurs quantitatifs ;

- et enfin *"un facteur réducteur, parmi d'autres"* : signifie que le "nombre" n'est ici qu'une variable qui interagit avec d'autres.

Si donc le premier texte présenté aux Journées Pédagogiques Internationales (JPI) a été consacré à la recherche de cette définition dynamique, le deuxième (JPI - ENS, 1996 b) a eu pour objectif, à partir de l'analyse des expériences du terrain, à la fois l'enrichissement et l'opérationnalisation de *"la pédagogie des grands groupes"* à travers les principes théoriques et les instruments méthodologiques

Un enrichissement du modèle théorique, l'apport des expériences du terrain

Depuis des décennies, des praticiens quotidiennement confrontés aux situations de grands groupes ont essayé d'innover et l'ont montré par les bilans critiques de leurs expériences et par leurs réflexions propres présentées notamment à l'occasion des grandes rencontres d'échanges. L'étude critique de ces expériences a permis d'induire ces quatre principes théoriques de base définitoires de "la pédagogie des grands groupes" (1) :

- *La richesse potentielle de tout grand groupe, (2)*
- *l'organisation (nécessaire mais non suffisante pour faire jouer le potentiel de richesse),*
- *la variété requise (des stratégies d'enseignement - apprentissage et des modes d'évaluation),*
- *l'entraide (entre élèves pour notamment : soutenir les apprenants en difficulté, stimuler une saine émulation en classe).*

Des quatre principes de base et en s'inspirant du travail commun fait par Dioum A. et de Ketele J.M. (1995), on peut les démultiplier en neuf hypothèses opérationnelles.

L'utilisation des instruments méthodologiques

Pour mettre en œuvre l'ensemble de ces principes théoriques, les outils méthodologiques répertoriés sont proposés aux enseignants. Comme on peut le remarquer il s'agit, pour l'essentiel de ces instruments, d'une simple *redécouverte* car ils étaient tous déjà connus dans la littérature pédagogique. Leur originalité réside donc dans *l'utilisation* que la "pédagogie des grands groupes" se propose d'en faire en essayant de les adapter à des *situations didactiques inédites* : les classes à larges effectifs.

Des expériences empiriques d'innovation qui ont eu pour cadre des pays d'Afrique (notamment la Guinée Conakry, le Sénégal et le Soudan,...), ont conduit à la redécouverte puis à l'adaptation et à l'adoption de ces dix-sept techniques (Dioum A. 1995, p.14 -15).

À ces expériences de type national se sont ajoutés les acquis d'expériences internationales grâce à la tenue de sessions de perfectionnement de formateurs (CONFEMEN - ACCT, 1991 ; 1993 ; 1994).

Il me semble donc opportun de souligner ici toute la force et la légitimité de ces principes (tout comme des instruments méthodologiques qui les servent) ; parce qu'ils tirent leurs racines des ressources du terrain. Il est d'ailleurs possible, pour renforcer cette légitimité, d'aller encore plus loin et de trouver des fondements scientifiques en s'appuyant cette fois-ci sur le travail des chercheurs.

Des fondements scientifiques

Les deux lois ("*organisation*" et "*variété requise*") fort opportunément invoquées par De Peretti A. (1987 a et b) permettent à la fois d'éclairer et de justifier les trois premiers principes du cadre méthodologique.

Le quatrième principe directeur ("*l'entraide pédagogique*") n'en n'est pas moins dépourvu de base scientifique, si on se fonde sur des explications d'ordre sociologique, historique et sur des résultats de recherches pédagogiques récentes.

Loi de l'organisation

Le nombre si souvent incriminé recèle des avantages : car selon Newcomb, lorsqu'un groupe s'élargit quantitativement, il s'enrichit aussi qualitativement, mais cette richesse toute potentielle ne s'actualise que lorsqu'elle est sollicitée par des enseignants avertis.

En revanche, tout en s'enrichissant lorsqu'il s'élargit, le grand groupe devient plus complexe, plus hétérogène du fait de la diversité accrue des profils d'apprentissage. Pour tirer donc tous les bénéfices possibles de cette richesse potentielle, des principes précis d'organisation doivent d'abord être élaborés et mis en œuvre.

Dès lors, l'hypothèse générale suivante peut être avancée : *étant donné la richesse potentielle de tout grand groupe, si l'enseignant l'organise, il peut contourner les contraintes du nombre et faciliter qualitativement et quantitativement l'éclosion des possibilités de communication, d'échanges, de production et de résolution de problèmes.*

Mais étant donné l'hétérogénéité marquée qui caractérise un grand groupe, il faut aussi varier les stratégies didactiques pour accompagner les mesures d'organisation.

Loi de la variété requise

Par cette loi, W.R. Ashby attire l'attention à propos des systèmes complexes : dans un système hypercomplexe (c'est le cas d'un grand groupe), l'organe responsable (l'enseignant en l'occurrence) qui assure la régularité des interactions entre les élèves, doit disposer d'une large variété de moyens d'intervention au moins égale à la variété des tempéraments individuels des élèves. Si cette variété n'est pas assurée, un grand déséquilibre se produit du fait de la non satisfaction de certaines attentes au sein du groupe.

La variété requise doit donc porter en priorité sur les moyens d'interactions ou stratégies didactiques pour faire fonctionner efficacement le grand groupe ; mais aussi sur les durées, la gestion souple de l'espace classe, les techniques d'évaluation,... (Dioum A. 1995, p. 26 - 30).

La deuxième hypothèse générale que l'on peut alors avancer est que : *pour rompre la monotonie et répondre à la pluralité des besoins dans un grand groupe (notamment à la diversité des styles cognitifs et affectifs chez les apprenants), il importe de varier les techniques de travail, les types d'activités, les durées, les dispositions spatiales des lieux de formation,...*

L'entraide pédagogique

Quatrième principe directeur, l'esprit d'entraide est essentiel dans la pédagogie des grands groupes qui insiste sur la nécessité de le cultiver et de le renforcer. Trois types d'arguments expliquent ce choix.

Du point de vue sociologique, l'esprit d'entraide est une valeur largement partagée et profondément ancrée dans la tradition des pays généralement confrontés aux grands groupes, l'Afrique en particulier.

L'histoire nous enseigne par ailleurs qu'au XIXe siècle, l'Europe en pleine mutation, mais qui ne disposait pas encore de moyens pour financer la construction de classes, le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et en leur assurant une formation pédagogique adéquate, avait utilisé, jusque dans ses colonies d'Afrique, les multiples possibilités qu'offre le développement des relations d'entraide ("*monitorat*", "*enseignement mutuel*") pour rendre possible la scolarisation massive des enfants. Et c'est pour vanter les mérites d'un tel système d'enseignement que Sadjji, A. (1964, p. 68), célèbre romancier sénégalais, explique comment il fonctionnait dans les colonies françaises :

“La méthode (...) était basée sur le principe suivant : si peuplée que fût l'école, elle ne comptait qu'un seul instituteur : les élèves étaient répartis en sections confiées chacune à un moniteur et ces moniteurs n'étaient autres que les élèves les plus avancés. Chaque matin avant que l'école ne s'ouvrît à l'ensemble des élèves, l'instituteur pendant une heure ou deux réunissait les moniteurs, complétait leur instruction générale, leur faisait répéter les leçons qu'ils allaient donner à leurs camarades et surtout (l'instituteur) leur inculquait des procédés d'enseignement et de discipline. Puis la vraie classe commençait et l'instituteur, du haut d'une estrade, réglait les divers mouvements, du geste, et de la voix, du bâton, de la sonnette, du sifflet (...); toute la vie de l'école était réduite à un mécanisme minutieusement agencé et soutenu d'une forte autorité...”.

Depuis les années soixante, on note un certain regain d'intérêt pour la pédagogie d'entraide à travers des expériences et des recherches concluantes aux États-Unis, en Europe et particulièrement en France comme l'a montré une recherche de l'INRP (1985).

La troisième hypothèse générale est alors la suivante : *pour répondre aux attentes des apprenants en difficulté et donner à tous le plus de chances égales de réussite, l'enseignant doit, dans le cadre de l'application du principe de la variété des stratégies d'enseignement-apprentissage, multiplier les dispositifs de supervision et d'entraide.*

Aujourd'hui, on peut parler d'un modèle théorique de la “pédagogie des grands groupes” qui repose sur quatre principes théoriques de base :

- la richesse potentielle de tout grand groupe,
- l'organisation,
- la variété requise,
- l'entraide entre apprenants,

principes qui sont servis à leur tour par des instruments méthodologiques. Les applications tentées sur le terrain démontrent, au-delà de la pertinence et du réalisme des hypothèses optimistes formulées, que la pédagogie des grands groupes n'est pas une théorie de plus.

Il reste cependant évident que des expérimentations et des évaluations scientifiques devront maintenant être menées pour déterminer leur degré d'efficacité, afin de construire enfin les techniques véritablement pertinentes et préparer une ingénierie de l'enseignement dans les grands groupes.

Notes

- (1) Les "grandes rencontres fondatrices" :
 *mars 1984 (Khartoum, SOUDAN) * avril 1985 (Bamako, MALI) * juin 1985 (Sèvres, FRANCE) * novembre 1985 (Djibouti) * juin 1986 (Sèvres) * novembre 1986 (Brazzaville, CONGO) * avril 1987 (Île Maurice) *février 1988 (Sèvres) * novembre 1988 (Thiès, SÉNÉGAL) * janvier 1989 (Bordeaux, FRANCE) * décembre 1990 (Bordeaux) * juin 1991 (N'Djaména, TCHAD) * décembre 1993 (Ouagadougou, BURKINA FASO) * octobre 1994 (Niamey, NIGER).
- La fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), l'Association des Professeurs de Français en Afrique (APFA), la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays ayant en commun l'usage du Français (CONFEMEN), l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), l'École Internationale de Bordeaux (EIB), la Structure de formation continuée (SFC) des professeurs (Sénégal) ont organisé ces rencontres. Les actions de ces institutions, même si elles sont parfois parallèles, n'en sont pas moins complémentaires quant au but visé : trouver des réponses pédagogiques adaptées pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les classes pléthoriques.
- (2) Deux pédagogues ont été cités (Sèvres 1985) pour soutenir le principe de la richesse potentielle :
- * COMENIUS, J. A.(1952) : "Je soutiens non seulement qu'un seul maître pourrait diriger une centaine d'élèves à la fois, mais que cela lui convient le mieux et est plus avantageux pour lui et pour les élèves. Plus grand est le nombre d'élèves qu'il a devant lui et plus grand est l'intérêt que l'enseignant prend à son travail. *Pour les élèves, de la même manière, la présence d'un bon nombre de compagnons sera productrice non seulement d'utilité mais aussi de plaisir...car ils pourront mutuellement se stimuler et s'assister réciproquement.*"
- * PESTALOZZI, H.(1874). "Il est possible et même facile d'instruire simultanément et bien des enfants nombreux d'âges très différents."

Références bibliographiques

- ALEXANDRE, P. Introduction sur la problématique des grands groupes. *Dialogues et Cultures*, 1987, n° 30, p. 5 - 9.
- ALEXANDRE, P., DIOUM, A., DRAME, O. & al. *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN), 1991. 119 p.

- DE AZAR, I. B. et RODRIGUEZ, A. C. L'enseignement du français à des groupes nombreux : l'expérience argentine. *Dialogues et cultures*, 1987, n° 30, p. 21-31.
- DE PERETTI, A. *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 1987a. 266 p.
- DE PERETTI, A. Les grands groupes et la pédagogie. *Dialogues et Cultures*, 1987b, n° 30, p. 32-45.
- DE PERETTI, A. Les lois des grands nombres. Entretien avec André De Peretti. *Diagonales*, 1988, n° 88, p. 29-32.
- DIOUM, A. Les grands groupes : état de la question. *Diagonales*, n° 22, 1992, p.39-41.
- DIOUM, A. *Enseigner dans une classe à large effectif*. LaSalle (Québec) : Hurtubise HMH - Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACTT), 1995.
- DIOUM, A. et DE KETELE, J.M. Les grands groupes à l'université : frein ou occasion d'innovation. *Res Academia*, manuscrit en cours de publication, 1995.
- École Normale Supérieure (ENS). *Évaluation de la formation à l'ENS, 1982-1992*. Dakar : ENS, 1993. 153 p.
- FALL, O.S. et CORNALI, P.H. Pédagogie du français dans les grands groupes. *Diagonales*, 1987, n° 3, p. 42.
- Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet*. Tournai : Casterman, 1982. 186 p.
- GFEN - HUBER, M. *L'histoire, indiscipline nouvelle*. Paris : Syros, 1984. 235 p.
- GIOLITTO, P. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris : Armand Colin/Bourrellet, 1986. 154 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Les points d'appui de l'enseignant : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP, 1984. 677 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves (écoles maternelles et écoles élémentaires)*. Paris : INRP, 1985. 245 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. Paris : INRP, 1986. 2 vol, 1 028 p.
- Institut National de Recherche Pédagogique. *Temps mobile*. Paris : INRP, 1987. 127 p.
- KAMANO, J.P. Les grands groupes et la classe. *L'Éducateur, Trimestriel Pédagogique des Enseignants de Guinée*, 1990, n° 5.
- LAFFITE, R. *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros, 1985. 202 p.
- La pédagogie différenciée. *Les Amis de Sèvres*, 1985. 3 vol. 315 p.
- MEIRIEU, P. *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1986. 174 p.

- MEIRIEU, P. *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*. Lyon : Chronique Sociale, 1987a. 201 p.
- MEIRIEU, P. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2*. Lyon : Chronique Sociale, 1987b. 200 p.
- *Rapport de session : XXXVII^e session ministérielle des pays membres de la CONFEMEM*. Barnako - CONFEMEM, 15-16 mars 1985. Dakar : Secrétariat Technique permanent (STP), 1985a. 72 p.
- *Rapport de séminaire : Problèmes organisationnels et pédagogiques liés à l'accroissement de la demande scolaire dans les pays membres de la CONFEMEM*. Djibouti - CONFEMEM, 18-23 novembre 1985. Dakar : STP, 1985b. 28 p.
- *Rapport de séminaire : Problèmes organisationnels et pédagogiques liés aux classes à effectifs pléthoriques ou réduits*. Brazzaville - CONFEMEM, 17-22 novembre 1986. Dakar : STP, 1987. 40 p.
- *Rapport de séminaire : La didactique des disciplines appliquées à la pédagogie des grands groupes*. Sèvres - CONFEMEM, 9-16 février 1988. Dakar : STP, 1988. 57 p.
- *Rapport de séminaire : Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes : conception et rédaction du prototype*. Bordeaux - CONFEMEM, 16-27 janvier 1989. Dakar : STP, 1989. 127 p.
- *Rapport de séminaire : Formation des formateurs à la pédagogie des grands groupes*. N'Djaména - CONFEMEM - ACCT, 3-21 juin 1991. Dakar ; Bordeaux : STP - EIB, 1991. 260 p.
- *Rapport de séminaire : Problématique des grands groupes et stratégies d'enseignement adaptées au niveau secondaire. Le cas du français et des sciences expérimentales*. Ouagadougou - CONFEMEM - ACCT, 12-13 décembre 1993. Dakar ; Bordeaux : STP - EIB, 1993. 2 vol. 308 p.
- *Rapport de séminaire : La didactique du français au cycle fondamental dans les situations de grands groupes*. Niamey - CONFEMEM - ACCT, 7-29 décembre 1994. Dakar ; Bordeaux : STP-EIB, 1994. 300 p.
- *Rapport de séminaire : Pédagogie des grands groupes*. Dakar - STRUCTURE DE FORMATION CONTINUE (EFC), 28 novembre-3 décembre 1988. Dakar : SFC-CN, 1989.
- *Résumés de communications : Pédagogie des grands groupes : approche théorique et principes pédagogiques*. Journées Pédagogiques Nationales : pédagogie des grands groupes : comment gérer, comment enseigner, comment évaluer ? Dakar - ENS, 29-30 juin 1994. Dakar : ENS, 1994. p. 8-14.
- *Résumés des communications : pédagogie des grands groupes : contribution à la définition du cadre conceptuel*. Journées Pédagogiques Internationales de l'École Normale Supérieure : quelles innovations pédagogiques face aux grands groupes, Dakar-ENS, 24-29 juillet 1995. Dakar : ENS, 1996a.
- *Résumés des communications : pédagogie des grands groupes : principes théoriques et instruments méthodologiques*. Journées Pédagogiques Internationales :

Pédagogie des grands groupes : quelles innovations pédagogiques, face aux grands groupes, Dakar-ENS, 24-29 juillet 1995. Dakar : ENS, 1996b.

- *Résumés des communications : La pédagogie universitaire face aux effectifs pléthoriques en Afrique.* Congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire (AIPU), Yaoundé - AIPU, 25-28 mai 1992. Québec : 1993, p. 125-132.
- ROGERS, C.R. *Liberté pour apprendre.* Paris : Dunod, 1969. 364 p.
- SADJI, A. *Éducation africaine et Civilisation.* Dakar : Grande Imprimerie Africaine, 1964. 68 p.
- SFC. *Rapport de synthèse relatif à l'expérimentation des techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes, 1989-1990.* Dakar : SFC-CN, 1990. 43 p.