

# Les groupes d'étude en classe de théologie : l'expérience mexicaine

**J**e suis arrivé à connaître l'étude en groupe à peu près de la même manière que C. S. Lewis parvint à la foi : un rebelle perdu de longue date « se révoltant contre les aiguillons, luttant contre son opinion délibérée, abhorrant l'inévitable et lançant ses regards dans toutes directions à la recherche d'une échappatoire ». <sup>1</sup> Mais la vérité l'a emporté, <sup>2</sup> et maintenant, devenu croyant sincère, je suis à jamais évangéliste.

Une fois gagné à la cause de l'étude en groupe, je contaminai de mon enthousiasme les salles de classe du séminaire adventiste de théologie au Mexique où je commençai à mettre en pratique la nouvelle technique, y apportant les modifications nécessaires. Les cours que je donnais allaient des études sur le Pentateuque et les Psaumes, en passant par l'archéologie biblique et l'hébreu classique, autant de matières qu'il est plus facile de maîtriser, à mon avis, au moyen des groupes d'étude. <sup>3</sup>

## Une excellente logique

Mais que veut dire maîtriser ? Cela signifie plus qu'acquérir des informations, sinon les banques de données seraient nos maîtres suprêmes. Aucun enseignant digne de ce nom n'est satisfait s'il ne fait que transmettre des informations. La vie vaut mieux que des faits et le bon enseignement doit préparer les esprits et les âmes pour la vie. A cet égard, l'étude en groupe permet

de réaliser l'assertion biblique suivant laquelle « nous sommes membres les uns des autres » (Ephésiens 4 : 25). <sup>4</sup>

Et pourtant, malgré ses avantages, l'étude en groupe n'est guère différente des autres innovations introduites dans les salles de classe. Elles sont toutes limitées par leurs exigences pour un espace contrôlé et la présence d'un enseignant. Les exercices scolaires trouvent leur application à la vie réelle seulement dans la mesure où les professeurs guident les élèves et les inspirent dans l'acquisition d'une certaine initiative pour faire eux-mêmes leurs propres déductions. Ceci reflète l'enseignement du Maître par

excellence, lui qui liait l'enseignement individuel à des tâches collectives dont font partie les travaux pratiques sur le terrain (voir Luc 10 : 1). « L'objectif, selon Clark Bouton et Beryl Rice, est que les groupes acquièrent les compétences nécessaires pour créer leurs plans d'étude, se servant de l'enseignant comme ressource et comme conseil. » <sup>5</sup> C'est ainsi que j'enseigne. Au lieu de décrire les normes du travail en équipe dans la salle de classe, cet article proposera des moyens par lesquels les élèves peuvent travailler comme une unité, sans supervision de l'extérieur, pour préparer des travaux de recherches.

## Un contexte positif

Sur la base de mon expérience d'enseignant de nombreuses matières dans plusieurs pays, du premier au troisième cycle, je suis arrivé à la conclusion que la classe de théologie au Mexique présente un contexte positif pour l'étude en groupe, à cause de deux facteurs combinés : (1) ceux qui se trouvent dans de telles classes et (2) ce qui se passe après leur départ.

## Qui étudie au séminaire ?

La vocation pastorale est une expérience hautement individuelle qui peut susciter des conflits de personnalités parmi les ministres de l'Évangile. Ce n'est pas forcément une question d'orgueil humain. Pensez à l'affrontement

*Lael Caesar*

classique entre Paul et Barnabas au sujet de Jean Marc (Actes 15 : 36-39). Loin de démontrer un esprit d'intolérance ou de suffisance, ce conflit révèle plutôt l'attachement aux principes tels que chacun les percevait.

A cause de la combinaison d'une forte personnalité et de l'engagement à leur mission, les étudiants en théologie ont souvent besoin d'être instruits des avantages et techniques du travail en équipe.

### **Que se passe-t-il après leur départ ?**

A la manière des pasteurs dans bien des endroits où l'Eglise croît rapidement, les diplômés du séminaire, au Mexique, font face à des défis auxquels ne résistent que les plus forts. Les conditions qu'ils rencontrent sont de nature à entraîner une attitude d'indépendance très poussée et elles font appel à beaucoup d'auto-détermination. Ils sont loin de leurs confrères et du bureau central. La communication avec leurs collègues est parfois impossible. Les administrateurs de l'Eglise ont certainement établi des plans excellents, mais le succès de ces plans dépend toujours, au point de vue humain, des ouvriers qui sont sur place. Ils doivent avoir reçu la formation nécessaire, le plus tôt et autant que possible, pour ne pas considérer que les administrateurs sont trop éloignés de la réalité sur le terrain pour en connaître les besoins ou veiller à ce que les plans soient menés à bien. Ils doivent s'engager à travailler ensemble parce qu'ils croient à la valeur du travail en équipe.

Pour ces raisons, j'ajoute à mon enseignement la « prédication » sur l'importance de l'étude en groupe pour les objectifs à long terme de mes élèves. J'insiste sur la collaboration dans des situations de la vie réelle, pas seulement en situation contrôlée. Le processus n'a pas été sans peine et sans erreur, mais je l'ai trouvé satisfaisant, sinon pour toutes les classes, du moins pour la plupart.

### **Ce que j'ai tenté**

Mes efforts peuvent être divisés en deux parties apparemment d'inégale importance : (1) le choix des équipes, et (2) la distribution des projets par évaluation.

### **Le choix des équipes**

Ce premier sous-titre peut paraître moins important que la distribution des projets, leur exécution et leur évaluation. Mais ce point doit précéder l'autre et, dans la pratique, il m'en a appris davantage. Un bon commencement compte beaucoup pour assurer une heureuse fin. Je fais part de certaines de mes erreurs et améliorations dans l'espoir qu'elles seront utiles à d'autres.

Au début du trimestre j'annonce à mes élèves qu'ils auront un devoir à préparer en groupe. (Cette information fait partie du plan et du calendrier du cours pour la classe.) Certains étudiants sont extrêmement mécontents quand ils constatent que tous les membres d'une équipe recevront toujours les mêmes notes. Ceci me donne l'occasion de répondre aux questions et objections.

Avant de comprendre l'importance

d'attendre pour former les groupes, j'avais des difficultés avec ceux qui s'inscrivaient en retard. Certains devaient attendre trop longtemps pour être affectés à une équipe. D'autres n'avaient même pas reçu d'affectation. Tout cela me jetait dans l'hésitation au moment de noter les travaux.

Les derniers affectés rencontraient de la résistance de la part des autres membres de leur groupe qui avaient commencé leur projet en même temps et se sentaient lésés parce que les retardataires recevaient la même note alors qu'ils n'avaient pas supporté « la fatigue du jour et la chaleur » (Matthieu 20 : 12). Ce problème se posait surtout pour le modèle A (voir le tableau), étant donné que les membres de l'équipe tendaient à se réunir pour se partager le travail et s'y atteler indépendamment. Il en résultait que les retardataires avaient peu d'effort à fournir s'ils étaient affectés à l'équipe présentant son travail en dernier. Former les équipes après quelques cours a amélioré le modèle A, mais le modèle B convenait mieux. (Nous y reviendrons.)

Le troisième avantage d'attendre avant de former les équipes est de permettre aux élèves de faire connaissance. Bouton et Rice constatent qu'il faut du temps pour devenir une unité cohésive et fonctionnelle.<sup>6</sup> Une raison encore plus fondamentale est qu'il faut aux étudiants du temps pour accepter cette notion. Pour plus d'un, il s'agit d'une véritable menace à leur vie privée, leur emploi du temps et leurs notes finales. Le temps et une interaction satisfaisante finissent par diminuer leur résistance dans ces domaines cruciaux.

Le quatrième avantage est pour ceux qui, comme moi, ne se rappellent pas facilement les noms. Laisser passer du temps avant de constituer les groupes donne l'occasion de faire connaissance avec chacun. Créer un climat positif contribue en principe à faire naître l'esprit de corps parmi les futurs groupes. En fin de compte, quelques jours de plus ne semblent vraiment pas poser de problème.

Quand mes élèves cherchent à savoir pourquoi j'hésite à libérer plus tôt leur énergie pour l'investigation, je leur réponds que quelques exposés les prépareront à mieux cerner le sujet et à entreprendre leurs recherches plus intelligemment.

### **Sélection des chefs de groupe**

Au départ, j'entretenais de sérieux doutes au sujet de l'autocratie, comme on le constate sous le modèle B. Cependant, « l'affectation arbitraire paraît la voie la plus facile et la plus efficace pour grouper

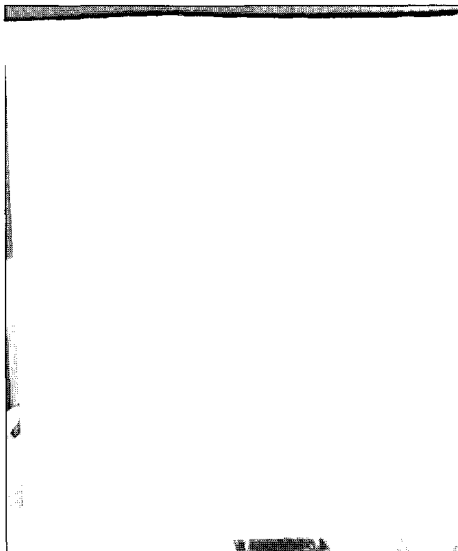
les étudiants ».7 Je choisis donc maintenant au hasard les membres et les chefs d'équipe, de sorte que les élèves n'ont plus à proposer le plus populaire ou le moins disposé. Cependant, le choix arbitraire des équipes et des chefs (comme sous le modèle B) montre clairement à la classe que le but primordial de cet exercice est le travail en équipe, et que l'estime, les aptitudes individuelles ou la sympathie n'entrent pas en ligne de compte.

## A l'œuvre

Jusqu'au moment où j'ai commencé à utiliser le modèle B, le travail en groupe était plus une théorie qu'une réalité. L'esprit d'équipe se manifestait très rarement. Tout ce qui comptait en somme était ce qui se passait le jour de la présentation. Je me trouvais devant un système d'exploitation. Mon insistance à les faire travailler en équipe aggravait la situation des élèves consciencieux et arrangeait celle des moins ambitieux.

A dire vrai, mon hésitation à procéder au changement provenait en grande partie de mes défauts de caractère. Avant de m'enthousiasmer pour l'étude en groupe, je craignais surtout que cette méthode ne restreigne les efforts individuels pour réussir. J'ai appris depuis lors que « le fer aiguisé le fer » (Proverbes 27 : 17), et que « deux valent mieux qu'un, parce qu'ils retirent un bon salaire de leur travail » (Ecclésiaste 4 : 9). J'ai compris que « la corde à trois fils ne se rompt pas facilement » (v. 12). Quelques-uns de mes élèves ont souffert inutilement sous l'application du modèle A parce que je les forçais à apprendre ma leçon, même s'ils n'en avaient pas vraiment besoin. Je rejetais les demandes de réaffectation des membres les moins productifs d'une équipe, sous l'impression que ceux qui m'adressaient ces requêtes étaient uniquement poussés par le désir d'obtenir une bonne note. Je favorisais ainsi les paresseux, puisque les studieux faisaient souvent tout le travail, le passant tout mâché à leurs condisciples moins appliqués pour en faire la lecture le jour de la présentation. Parfois les résultats étaient catastrophiques, ces lecteurs cherchant à exposer avec confiance un matériel qu'ils n'avaient pas vu auparavant, et d'une manière qui affichait leur ignorance du sujet en même temps que l'échec de mes efforts en vue de leur enseigner des leçons pour la vie.

L'emploi du modèle B changea tout cela en encourageant l'identité de l'équipe



et l'esprit de corps, en même temps qu'il suscitait un enthousiasme jamais atteint sous le précédent modèle. La raison est claire : les coéquipiers qui jouent ensemble toute une saison acquièrent un sens d'identité beaucoup plus aigu que ceux qui ne se rencontrent qu'une seule fois sur le terrain de jeu. En donnant un seul devoir aux équipes, j'ai exposé mes doutes sur l'approche. Cependant, les équipiers qui réalisent qu'ils en ont pour longtemps « s'engagent à trouver les moyens de motiver et encourager leurs coéquipiers. On doit absolument s'occuper des problèmes qui naissent de l'étude en groupe et le faire sans tarder. »<sup>8</sup> Le plaisir que procure le travail en équipe donne lieu actuellement à une qualité et une créativité auxquelles je ne m'étais jamais attendu avant d'avoir découvert qu'un engagement à long terme revêt la même importance à l'université qu'ailleurs. Après tout, y a-t-il mieux que d'emprunter aux réalités de la vie des leçons pour l'existence ?

Quand les classes d'une trentaine d'étudiants sont divisées en petits groupes de quatre, un groupe qui n'avait qu'une occasion de présentation sous le modèle A, en a sept sous le modèle B. Sous l'ancien modèle, les groupes s'intéressaient à leur propre projet et à eux-mêmes, car c'était le seul point sur lequel ils seraient notés. Ils pouvaient s'absenter ou se distraire d'une manière créative pendant les autres présentations. Sous le modèle B, chaque groupe — ainsi que le professeur — reçoit une copie du projet fini. Chacun l'étudie ; le professeur en fait la critique, en loue les vertus, en relève les contradictions et les

incohérences apparentes, propose des remaniements selon les suggestions faites par la classe ; les équipes se préparent à répondre aux questions qui sont de nature à surgir des textes modifiés après les discussions. Les interrogations revêtent différentes formes : les équipes choisissent leur « champion » ; ou bien tous y participent et le total des points est divisé par le nombre de membres ; ou même les questions sont réparties entre les coéquipiers, soit par leur choix ou le choix arbitraire du professeur. D'une manière ou d'une autre, les élèves font preuve de beaucoup plus d'intérêt et accomplissent énormément plus de travail que sous le modèle A.

En même temps, le pourcentage des notes finales qui résulte des exercices d'apprentissage en groupe reste le même que celui du modèle A. Il importe que les notes des étudiants qui font leur travail correctement ne soient pas diminuées, même si par un caprice du destin l'un d'eux fait partie d'un groupe de fainéants irresponsables — une situation purement hypothétique. Pour me protéger contre cette possibilité, je limite la partie de la note relative à l'apprentissage en groupe à dix pour cent de la note finale, de sorte que les meilleurs élèves peuvent toujours avoir la note maximum même si la note de leur équipe est mauvaise.

Au lieu d'une seule présentation valant 10 pour cent de la note, chaque élève a maintenant sept projets supplémentaires à étudier. Je donne l'assurance aux parents et aux éducateurs qui se mettraient en souci pour le programme à couvrir que mes élèves en apprennent bien plus que si je leur dictais toutes les informations.

## Réactions de la part des étudiants

J'obtins davantage de réactions aux techniques d'apprentissage en équipe de la part de ceux qui avaient travaillé sous le modèle B.<sup>9</sup> Je fus surpris de constater à quel point ils les avaient appréciées. Les expressions suivantes représentent une sélection faite au hasard des réactions à la méthode ci-dessus. « Elle nous a fait réfléchir », « travailler en équipe », « viser un objectif commun ». « L'étude a été facilitée. » « J'en ai appris davantage. » La méthode a créé « une atmosphère sociale favorable à l'étude », a « fortifié l'esprit de camaraderie », « nous a obligés à étudier puisque nous serions mis sur la sellette », « nous a forcés à préparer des réponses orales —

particulièrement devant le professeur », « a favorisé plus de participation de la part de l'ensemble des étudiants ». « C'est l'une des meilleures méthodes. Je me propose de l'employer quand j'enseignerai à mon tour. » « Le travail d'équipe est bon, mais il faut aussi les notes individuelles. » La méthode « a encouragé l'échange des idées et styles de pensée », « bien par son dynamisme », « pourrait être améliorée, mais bien en général par la réaction réciproque entre les groupes », « a débouché sur différentes manières de voir, sur des réflexions plus profondes au sujet d'un texte donné », « excellente façon d'exploiter les ressources », « enseigne l'interdépendance ».

### Conclusion

L'étude en groupe en a beaucoup appris à mes élèves, sur eux-mêmes comme sur leurs condisciples. En travaillant ensemble, ils ont appris à compter sur la force les uns des autres et à surmonter leurs faiblesses. Ce qui paraissait un manque chez l'un a eu une incidence positive sur le reste. La perception constante des besoins ouvre des occasions infinies pour croître.

De même, en distribuant des projets d'équipe, j'ai pu partager avec mes élèves, collectivement et individuellement, l'importance du travail en groupe et de la collaboration pour leur vocation de ministres de l'Évangile. A cause des difficultés que, selon leurs dires, des individualistes doués ont éprouvées, j'ai pu mieux me préparer à insister sur une dimension du témoignage évangélique soulignée par Jésus dans sa dernière prière avant Gethsémani : « Afin qu'eux aussi soient un... pour que le monde croie que tu m'as envoyé. » (Jean 17 : 21.)

Tout en sachant que nous n'avons pas encore atteint la perfection, mes élèves et moi sommes satisfaits de l'état présent. Nous sommes en voie de saisir un modèle qui illustre à quel point l'Évangile est puissant pour unir. Car en vérité la technique de l'enseignement fait aussi partie de l'Évangile. ☺

*Lael César est professeur adjoint au département de religion à Andrews University, Berrien Springs, Michigan. Il enseignait auparavant la théologie à l'université de Montemorelos, Mexique.*

### NOTES ET REFERENCES

1. C. S. Lewis, *Surprised by Joy : The Shape of My Early Life* (New York : Harcourt, Brace, and World, Inc., 1955), p. 229.
2. Il y a tellement d'évidences en faveur de

l'efficacité de l'étude en groupe qu'il n'est pas nécessaire de les rappeler. Arthur Ellis et Jeffrey Fouts, *Research on Educational Innovations* (Princeton Junction, N.J. : Eye on Education Inc., 1993), l'ont appelée « l'une des plus importantes sinon la plus importante des innovations dans l'enseignement à notre époque » (p. 117). De nombreux ouvrages traitent du sujet qui nous intéresse ici. Voir par exemple David W. Johnson, Roger T. Johnson et Karl A. Smith : *Cooperative Learning : Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4 (Washington, D.C. : The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991) ; et *Active Learning : Cooperation in the College Classroom* (Edina, Minn. : Interaction Book Co. : 1991). Voir aussi Harvey C. Foyle, éd., *Interactive Learning in the Higher Education Classroom : Collaborative, and Active Learning Strategies*, NEA Professional Library Higher Education Series (Washington, D.C. : National Education Association, 1995).

3. « La coopération et la collaboration dans l'étude, qu'il s'agisse de n'importe quelle discipline, donne aux élèves l'occasion d'apprendre à travailler ensemble, et d'apprendre pendant toute leur vie, en terminant le cours tel qu'il a été conçu et en imitant les attitudes de l'enseignant. » Laura M. Ventimiglia, « Cooperative Learning at the College Level », dans Foyle, p. 20.
4. Sauf indication contraire, les versets bibliques

cités sont tirés de la version Louis Segond, « Nouvelle édition revue », Paris, 1966.

5. Clark Bouton et Beryl Rice, « Developing Student Skills and Abilities », dans Clark Bouton et Russell Y. Garth, éditeurs, *Learning in Groups*, dans la collection *New Directions for Teaching and Learning*, Kenneth E. Eble, John F. Noonan, éditeurs (San Francisco : Jossey Bass Inc., Publishers, 1983), p. 33. Les pédagogues chercheurs et enseignants ne sont pas sans connaître le lien entre la technique en classe et la vie pratique. Un document de la NEA sur l'apprentissage interactif commence par un chapitre de David C. Foyle et Michael G. Shafto sur la coopération dans le monde réel, attirant l'attention sur la valeur du travail en équipe pour le succès d'un programme de la NASA. Voir David C. Foyle et Miguel G. Shafto, « Teamwork in the Real World », dans Foyle, p. 11-18 ; et Ventimiglia.
6. Bouton et Rice, p. 34.
7. David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec, *Cooperative Learning in the Classroom and School* (Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994), p. 26 ; et *The New Circles of Learning : Cooperation in the Classroom and School* (Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994), p. 60.
8. *New Circles*, p. 53.
9. Peut-être parce que l'autre était trop négatif pour faire l'objet d'un rapport, ou peut-être parce que les élèves se souvenaient surtout du dernier modèle ?

## Comparaison des modes

No.	Modèle A	No.	Modèle B
1-a	Équipes choisies au hasard au début du trimestre.	1-a/b	Équipes et chefs choisis au hasard après plusieurs jours de cours.
1-b	Chefs choisis par les équipes.		
2	Projets du trimestre distribués à toutes les équipes.	2	Projets du trimestre distribués à toutes les équipes.
3	Les équipes présentent leurs rapports en classe. Avec copie au professeur suivant un calendrier.	3	Les équipes préparent le rapport sur leurs recherches, distribuent des copies au professeur et aux autres équipes, suivant un calendrier établi.
4	Le professeur commente le rapport de l'équipe à toute la classe.	4	Toutes les équipes interrogées sur le rapport de recherche de chaque équipe, selon le programme de la classe.
5	Évaluation finale donnée à chaque équipe ; note basée 50% sur le rapport et 50% sur la présentation.	5	Évaluation de l'équipe portée sur chaque rapport de recherche.
		6	Évaluation d'ensemble notée (rapport de l'équipe plus réaction de l'équipe à tous les rapports).
		7	Évaluation finale.