

# Guide d'interprétation des commentaires étudiants

## Repères théoriques et solutions pratiques pour interpréter les commentaires des étudiant-e-s suite à l'évaluation d'un enseignement

Jacques Lanarès et Denis Berthiaume

Mars 2011

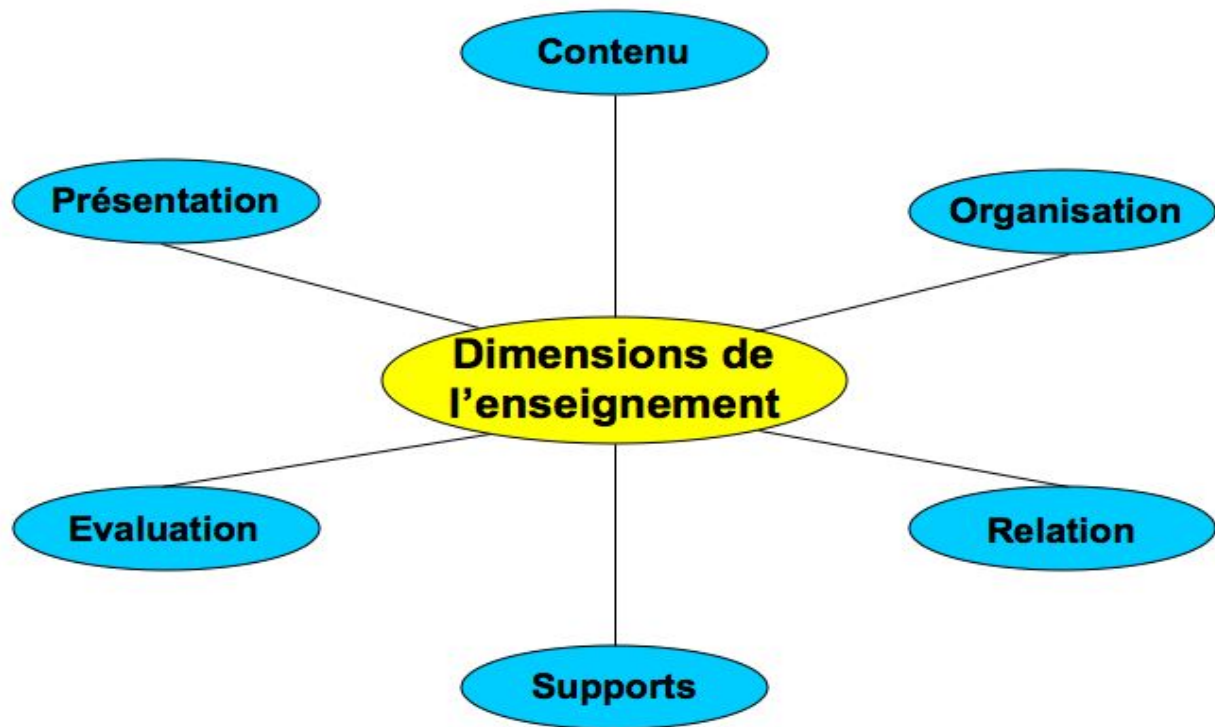
### Présentation du guide :

Ce guide a été conçu dans le but de vous aider, en tant qu'enseignant-e, à interpréter les commentaires formulés par les étudiant-e-s au sujet de votre enseignement. A cet effet, le guide vous fournit des exemples de commentaires (positifs et négatifs), des hypothèses pouvant expliquer ce qui a amené les étudiant-e-s à formuler ces commentaires, des questions à vous poser en vue d'affiner ces hypothèses, des éléments théoriques sur le thème en question, ainsi que des lectures conseillées vous permettant d'envisager des solutions. Tous ces renseignements devraient vous être particulièrement utiles en vue de la préparation de la portion « enseignement » de votre rapport d'auto-évaluation ou simplement de façon à mieux comprendre et répondre aux commentaires formulés par les étudiant-e-s.

Pour préparer ce guide, nous avons analysé les commentaires fournis, depuis une douzaine d'années, par les étudiant-e-s par l'entremise des questionnaires d'évaluation de l'enseignement utilisés à l'Université de Lausanne. Ceci nous a amené à identifier six grandes dimensions de l'enseignement au sujet desquelles les étudiant-e-s formulent des commentaires. Ces dimensions sont décrites plus en détail à la page suivante et correspondent aux six sections contenues dans ce guide.

Et n'oubliez pas que vous pouvez toujours faire appel aux conseiller/ère-s du Centre de soutien à l'enseignement (CSE) pour interpréter les résultats d'évaluation d'un enseignement !

Jacques Lanarès et Denis Berthiaume



## Structure du guide :

Les six sections du guide portent sur :

- Le **contenu** de votre enseignement pp. 3-4
- L'**évaluation** des apprentissages ciblés par votre enseignement pp. 5-6
- L'**organisation** de votre enseignement (sa structure et ses visées) pp. 7-8
- La **présentation** de votre enseignement (les aspects communicationnels) pp. 9-10
- La **relation** entre vous et les étudiant-e-s (et entre les étudiant-e-s eux/elles-mêmes) pp. 11-12
- Les **supports** utilisés comme soutien à votre enseignement pp. 13-14

Chacune des six sections du guide comporte cinq parties :

- des exemples de commentaires recueillis par l'entremise des questionnaires d'évaluation des enseignements utilisés à l'UNIL depuis une douzaine d'années ;
- des hypothèses pouvant expliquer ce qui a amené les étudiant-e-s à formuler ces commentaires ;
- des questions à vous poser en vue d'affiner ces hypothèses et ainsi déterminer les changements à apporter à votre enseignement ;
- des éléments théoriques sur le thème en question, de façon à vous aider à mieux comprendre pourquoi certains aspects de votre enseignement semblent bien répondre aux attentes des étudiant-e-s tandis que d'autres ne semblent pas très bien y répondre ; et
- des lectures conseillées vous permettant d'envisager des solutions aux problèmes identifiés ou encore des stratégies permettant de consolider ce qui semble bien fonctionner.

## Contenu

### Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :

- « On se perd des fois un peu sur ce qui est nécessaire ou non. »
- « Niveau un peu élevé pour des étudiant-e-s de première année. »
- « Pas assez d'applications de la théorie à la réalité. »
- « Certains points me paraissent être trop développés par rapport à d'autres qui ne sont que survolés. »
- « La matière est parfois exposée de manière trop lente par rapport à son niveau de difficulté. »
- « On passe trop vite sur certains points qui mériteraient d'être mieux détaillés. »
- « Je ne vois pas l'utilité de suivre ce cours. »
- « Eclaircir encore plus les liens entre les théories, entre les différentes approches ; ce lien n'est pas du tout évident à faire. »
- « On ne sait parfois pas très bien l'importance des théories présentées. »
- « Pour ceux/celles qui n'ont pas suivi le cours du premier semestre, c'est difficile d'entrer dans la matière. »

### Hypothèses envisagées

Besoin de rendre évident l'intérêt et/ou l'utilité du contenu pour les étudiant-e-s



Besoin de faciliter l'appropriation du contenu par les étudiant-e-s



Besoin de permettre aux étudiant-e-s de distinguer l'essentiel de l'accessoire



### Questions qui orientent vers des solutions

Comment avez-vous explicité l'intérêt de la matière pour le cursus des étudiant-e-s ?

Comment avez-vous clarifié les applications et implications du contenu présenté ?

Comment avez-vous montré en quoi le contenu permet d'atteindre les objectifs du cours ?

Comment avez-vous contextualisé le contenu (par ex : relation à leur vécu/d'autres cours, exemples parlants, anecdotes significatives, etc) ?

Comment avez-vous expliqué que le contenu peut être réutilisé dans d'autres cours ou dans des pratiques futures ?

Comment avez-vous communiqué vos attentes aux étudiant-e-s quant aux connaissances préalables ?

Comment vous êtes-vous assuré-e que les étudiant-e-s possèdent les connaissances de base pour suivre ce cours ?

Comment faites-vous des liens entre le contenu de votre cours et celui d'autres cours ?

Comment vous assurez-vous que la quantité d'éléments nouveaux ne nuise pas à la compréhension ?

Dans quelle mesure avez-vous présenté suffisamment d'exemples ou illustrations pour faciliter la compréhension ?

Comment avez-vous résumé les principaux points abordés ?

Comment avez-vous mis en évidence les points les plus importants ?

Dans quelle mesure le temps consacré à chaque thème est-il proportionnel à son importance ?

Dans quelle mesure la quantité d'exemples est-elle adaptée (trop ou pas assez) ?

Dans quelle mesure expliquez-vous de différentes façons les notions difficiles ?

Comment expliquez-vous les liens entre les diverses parties de la matière présentée ?

## Éléments théoriques sur la dimension « contenu » :

- Les enseignant-e-s ont parfois tendance à construire leurs cours en surestimant les acquis des étudiant-e-s. Il serait donc important de se demander quelles sont les compétences et/ou connaissances que les étudiant-e-s devraient déjà avoir pour pouvoir suivre votre enseignement. Dans quel autre enseignement ont-ils/elles pu les acquérir ? Comment pouvez-vous vous en assurer au début du cours ? Comment les aider à combler ces lacunes hors du cours ?
- Le niveau d'expertise de l'enseignant-e à l'égard du contenu diffère grandement du niveau d'expertise des étudiant-e-s. Il est donc primordial de faire des choix et de structurer le contenu de façon à rendre le contenu accessible et compréhensible (entre autres, par la mise en évidence des concepts principaux et de leurs interrelations).
- Pour faciliter l'appropriation en profondeur de concepts nouveaux, il est souhaitable de démarrer les explications avec un exemple, une vignette ou une activité de façon à contextualiser le contenu qui sera présenté. Cela permet ensuite d'introduire les nouveaux concepts et de les relier à ce qui est déjà connu. Par la suite, l'étudiant-e pourra plus facilement transférer ces concepts à de nouveaux contextes.
- De façon générale, la capacité d'attention de l'être humain est limitée et la charge attentionnelle est augmentée par la nouveauté des informations présentées. Ainsi, il est important de doser la quantité d'informations, en particulier les informations nouvelles, pour ne pas dépasser la capacité d'attention et, du coup, nuire à l'apprentissage.
- Selon les approches cognitives, la mémoire est organisée de façon hiérarchique et associative, raison pour laquelle il est utile de souligner les éléments importants et de rendre évidents les liens entre eux de façon à favoriser l'apprentissage.
- La motivation des étudiant-e-s pour un apprentissage est fortement influencée par l'intérêt qu'ils/elles portent au sujet et l'utilité qu'ils/elles en perçoivent. Parallèlement, le niveau de motivation des étudiant-e-s renforce l'apprentissage. Il est donc important d'amener les étudiant-e-s à percevoir par eux/elles-mêmes l'utilité et l'intérêt de l'enseignement.
- La façon de penser les contenus peut varier d'une discipline à l'autre. Pour favoriser l'apprentissage, il est donc important de tenir compte des spécificités de votre discipline dans le choix et l'organisation des contenus, et de les rendre explicites aux étudiant-e-s.

### Lectures conseillées au sujet de la dimension « contenu »

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham : Open University Press.

Donald, J. (2002). *Learning to think : Disciplinary perspectives*. San Francisco : Jossey-Bass.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (dir.) (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education*. (3<sup>e</sup> édition) Londres : Routledge.

Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. (dir.) (1993). *Structural knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Editeur.

Novak, J. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teaching in higher education*. (2<sup>e</sup> édition) Londres : Routledge.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Toohey, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham : Open University Press.

## Evaluation (des apprentissages)

### Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :

« Ce serait bien d'avoir un examen blanc pour que l'on puisse se rendre compte des formes de l'examen ainsi que des choses que l'on doit apprendre car on ne sait pas très bien si on doit aller dans les détails ou pas. »

« On ne sait pas à quoi s'attendre à l'examen ! »

« Cours trop théorique par rapport à un examen très pratique. »

« Parfois, ce qui paraît évident pour l'enseignant-e n'est pas évident pour les étudiant-e-s et donc l'enseignant-e saute parfois des étapes dans la démonstration. »

« Exercices à faire hors de la classe très exigeants. Il manque des exercices de transition permettant de passer des exemples simples du cours aux exercices exigeants. »

« Manque de méthodologie pour approfondir et savoir analyser pour l'examen. »

« Pour l'examen, il serait nécessaire de nous enseigner une méthode pour décrire et analyser les faits. »

« Définir un peu mieux le but du cours et ce qui va être demandé à l'examen. »

« Je n'ai aucune idée de comment va être l'examen. »

### Hypothèses envisagées

Besoin de clarifier les modalités d'évaluation

Besoin de clarifier les apprentissages visés par l'évaluation

Besoin de clarifier le lien entre l'évaluation et l'enseignement



### Questions qui orientent vers des solutions

Quand et comment avez-vous communiqué aux étudiant-e-s des renseignements au sujet de la forme de l'évaluation ?

De quel type d'évaluation s'agit-il (examen écrit ou oral, projet individuel ou de groupe, etc) ?

Comment avez-vous expliqué aux étudiant-e-s la relation entre les diverses formes d'évaluation que vous utilisez (si vous faites appel à plus d'une forme) ?

A quelles ressources les étudiant-e-s ont-ils/elles accès au moment de l'examen ?

Quelles sont les modalités d'organisation temporelle (durée, temps de préparation) ?

Dans quelle mesure y a-t-il des conditions spécifiques pour cette évaluation ?

Comment avez-vous expliqué les objectifs d'apprentissage et/ou les critères d'évaluation aux étudiant-e-s ?

Comment les étudiant-e-s ont-ils/elles pu s'exercer, dans le cadre de cet enseignement, à développer les compétences visées ?

Dans quelle mesure avez-vous clarifié l'importance relative accordée aux contenus et aux processus intellectuels ?

Dans quelle mesure avez-vous clarifié ou délimité, pour les étudiant-e-s, les contenus qui sont couverts par l'évaluation ?

Comment les compétences visées par l'évaluation sont-elles transférables à d'autres contextes ?

Comment avez-vous explicité en quoi diverses activités contribuent à préparer les étudiant-e-s à l'évaluation ?

Dans quelle mesure la forme d'évaluation va-t-elle dans le sens des priorités de votre enseignement (objectifs visés) ?

Dans quelle mesure faites-vous une place pour l'évaluation à divers moments de votre enseignement ?

Comment le travail effectué en dehors de la classe favorise-t-il le développement des compétences visées ?

Dans quelle mesure l'évaluation sert-elle à sélectionner les meilleur-e-s ou à s'assurer que les étudiant-e-s ont acquis ce qui était attendu d'eux/elles ?

## Éléments théoriques sur la dimension « évaluation » :

- De façon à pouvoir communiquer clairement aux étudiant-e-s les compétences visées par l'évaluation, il est essentiel que l'enseignant-e clarifie pour lui/elle-même les apprentissages qu'il/elle vise chez les étudiant-e-s dans le cadre de cet enseignement.
- L'évaluation pilote l'apprentissage : le type et le contenu de l'évaluation oriente les stratégies d'apprentissage des étudiant-e-s. Leur communiquer des informations à cet égard leur permet non seulement de mieux se préparer mais aussi de réduire leur niveau de stress.
- De façon à développer les compétences visées par l'évaluation, l'enseignement doit donner aux étudiant-e-s l'occasion d'exercer ces compétences en cours de semestre (par ex : répondre à un examen blanc, faire un exercice d'application, argumenter un point de vue, remettre une ébauche de travail long).
- Un enseignement comporte plusieurs facettes (par ex : présentations, activités d'application, séminaires, travail personnel). Il est important de s'assurer que la combinaison de ces différentes facettes permette aux étudiant-e-s d'acquérir au minimum les compétences attendues.
- De par la nature même de l'apprentissage, certaines compétences des étudiant-e-s sont plus adéquatement évaluées par certaines méthodes (par ex : l'examen QCM ou vrai/faux cible plutôt la rétention factuelle tandis qu'un projet de semestre favorise l'intégration des connaissances).
- L'utilisation de plusieurs formes d'évaluation dans le cadre d'un enseignement permet de combiner des informations de nature différente et, ce faisant, augmente la validité et la fiabilité de l'évaluation des apprentissages.
- Par ailleurs, l'utilisation de plusieurs formes d'évaluation évite de pénaliser des étudiant-e-s qui éprouveraient des difficultés à l'égard d'une forme spécifique d'évaluation des apprentissages.
- Construire un enseignement suppose de faire des choix. Idéalement, ces choix devraient être déterminés par les objectifs d'apprentissage, ce qui augmente la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Ce genre de cohérence peut exister au sein d'un enseignement ou entre les enseignements d'un même module/programme.

### Lectures conseillées au sujet de la dimension « évaluation »

- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. Londres : Routledge.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (dir.) (1999). *Assessing student learning in higher education*. Londres : Routledge.
- Demeuse, M. (dir.) (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Montréal : Beauchemin
- Morrissette, D. (1996). *L'évaluation sommative*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know : The Science and Design of Educational Assessment*. Washington : National Academy Press.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Stevens, D.D. & Levi., A.J. (2005). *Introduction to rubrics*. Sterling : Stylus.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Université de Lausanne, Commission de l'enseignement. (1995). *Recommandations au sujet des examens*.
- Walvoord, B. E. & Johnson Anderson, V. (1998). *Effective grading : A tool for learning and assessment*. San Francisco : Jossey-Bass.

## Organisation

### Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :

« Ce cours complète bien les cours x et y de l'année dernière. »

« Le cours est très bien structuré, il suit une certaine logique. »

« Objectifs peu clairs, on ne sait pas pas exactement ce qu'il faut apprendre. »

« Malheureusement le cours présente les thèmes après que l'on ait fait les exercices en TP. Ça n'aide pas beaucoup ! »

« Le fil rouge... on est parfois confronté à une masse d'informations et on ne sait pas exactement comment les relier. »

« Il faudrait préciser le but à atteindre dans le cadre du cours. »

« Ce cours devrait être avant dans le cursus. »

« Mieux structurer le cours, répéter toujours où on en est par rapport au tout qui est enseigné, sensation d'être perdu. »

« Objectifs mal définis, on ne sait pas où on va. »

« Le séminaire nous permet de mieux approfondir les notions vues dans le cours. »

### Hypothèses envisagées

Besoin d'expliciter et de rendre visible la structure de l'enseignement



Besoin d'expliciter et de clarifier les objectifs de l'enseignement



Besoin de renforcer les liens dans le cursus ou dans l'enseignement



### Questions qui orientent vers des solutions

Comment explicitiez-vous la logique de progression de l'enseignement ?

Comment aidez-vous les étudiant-e-s à se situer par rapport à la progression ?

Quels supports utilisez-vous pour expliciter la structure du cours (plan, table des matières, carte conceptuelle, etc.) ?

Comment rendez-vous explicites les liens entre les différentes parties de l'enseignement ?

Comment mettez-vous en évidence la relation entre les objectifs et la structure / logique de progression du cours ?

Comment expliquez-vous aux étudiant-e-s les résultats que vous désirez atteindre ?

Comment explicitiez-vous aux étudiant-e-s ce qu'ils/elles devraient connaître ou savoir faire à la fin de l'enseignement ?

Que dites-vous aux étudiant-e-s pour leur montrer comment l'organisation du cours leur permettra d'atteindre ces buts ?

Comment vous assurez-vous que les étudiant-e-s ont compris les objectifs de l'enseignement ?

Comment explicitiez-vous le lien entre les objectifs du cours et l'évaluation des apprentissages ?

Comment rendez-vous évidente la place de cet enseignement au sein du cursus d'études ?

Comment explicitiez-vous la contribution spécifique des enseignements attachés à ce cours (séminaire, travaux pratiques, exercices, etc.) ?

Comment expliquez-vous aux étudiant-e-s la complémentarité existant entre les diverses formes d'enseignement liées à ce cours ?

Comment vous assurez-vous que votre cours s'appuie sur les bases des étudiant-e-s et qu'il fournit les bases pour les enseignements qui suivent ?

## Éléments théoriques sur la dimension « organisation » :

- Les objectifs servent fondamentalement à construire, communiquer et évaluer. En ce sens, ils constituent la pierre angulaire d'un enseignement. D'une part, les objectifs permettent à l'enseignant-e d'être plus clair-e et cohérent-e dans ses choix de méthodes d'enseignement et d'évaluation. D'autre part, ils permettent aux étudiant-e-s de mieux comprendre les apprentissages qui sont attendus d'eux/elles, les rendant ainsi aptes à s'auto-évaluer. Ceci suppose que les objectifs ne correspondent pas à ce que l'enseignant-e va dire ou faire mais plutôt à ce que les étudiant-e-s vont connaître ou savoir faire (y compris au plan intellectuel) à la fin du cours.
- Si l'objectif est le but du voyage, la structure correspond au chemin pour y arriver. En fournissant aux étudiant-e-s une structure assez détaillée et claire, on leur donne la possibilité d'avoir une image globale du cours. Ceci leur permet d'anticiper et de mieux organiser leur apprentissage, entre autres en reliant plus facilement les diverses parties du cours.
- Il existe de multiples façons de structurer un enseignement qui correspondent à autant de logiques de progression (par ex. linéaire, systémique, chronologique, en fonction des compétences à acquérir). L'essentiel est de mettre cette structure en évidence et d'y revenir régulièrement pour souligner l'articulation entre les parties et l'image globale (par ex. lors d'un changement de partie, au début d'un cours, lors d'une transition importante).
- Les diverses composantes d'un enseignement (par ex. cours, séminaire, travaux pratiques, séries d'exercices) remplissent chacune une fonction précise et ensemble contribuent à l'atteinte des objectifs pour cet enseignement. En vue de faciliter l'apprentissage et la motivation des étudiant-e-s, il peut être utile de rendre évidente la fonction de chacune et leur complémentarité.
- Chaque enseignement s'inscrit dans une progression vers des compétences finales (par ex. cursus, filière, programme, etc.), il est donc important de s'assurer que l'enseignement soit adéquatement situé dans cette progression et que les étudiant-e-s soient conscient-e-s de la contribution de cet enseignement à l'acquisition des compétences visées (entendues ici comme une combinaison de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être).

## Lectures conseillées au sujet de la dimension « organisation » :

- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours : c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cranton, P. (1989). *Planning instruction for adult learners*. Toronto : Wall & Emerson.
- Diamond, R. M. (1998). *Designing and assessing courses and curricula*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (dir.) (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education*. (3<sup>e</sup> édition) Londres : Routledge.
- Gagné, R.M., Briggs, J. L., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. (4<sup>e</sup> édition) Orlando : Harcourt Brace Jovanovich.
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Prégent, R. (1999). *La préparation d'un cours : Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal : Presses de l'École Polytechnique de Montréal.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teaching in higher education*. (2<sup>e</sup> édition) Londres : Routledge.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. (2<sup>e</sup> édition). New York : John Wiley & Sons.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Toohey, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham : Open University Press.



## Présentation

### Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :

« *Présentation du cours parfois trop monotone* »

« *Le cours n'est pas clair et peu compréhensible* »

« *L'enseignant-e pourrait parler plus fort et plus distinctement.* »

« *La présentation est peu claire pour ceux qui ne connaissent pas beaucoup la matière.* »

« *Le professeur ne finit jamais les phrases importantes, ou alors il marmonne la fin dans sa barbe.* »

« *Il faudrait donner plus de vie au cours, le présenter de manière plus dynamique.* »

« *Parler plus fort !* »

« *Le débit de parole est beaucoup trop rapide. C'est parfois difficile de tout prendre en note et de suivre ce que dit l'enseignant.* »

« *Les termes ou le vocabulaire sont parfois trop complexes pour comprendre la signification d'une idée ou d'une phrase.* »

« *Le professeur devrait expliquer les choses plus librement et naturellement (ne pas lire ses notes).* »

### Hypothèses envisagées

Besoin de réduire le rythme (trop rapide pour la prise de notes) ou la quantité d'informations (trop grande pour être assimilée)

Besoin d'adapter les informations nouvelles et/ou complexes de façon à faciliter la compréhension

Besoin de modifier le volume de la voix et/ou la prononciation pour faciliter la compréhension



### Questions qui orientent vers des solutions

Dans quelle mesure faites-vous des micro-pauses pour permettre aux étudiant-e-s de compléter leurs notes et/ou de réfléchir au contenu ?

Dans quelle mesure les étudiant-e-s ont-ils/elles accès à des articles, livres, ou diapos de référence leur évitant de devoir tout prendre en note ?

Dans quelle mesure toutes les informations présentées en classe servent-elles directement à soutenir l'apprentissage ?

Dans ce que vous présentez, quelle est la proportion d'informations nouvelles et familières ?

Comment avez-vous déterminé le nombre suffisant d'exemples pour illustrer les concepts théoriques ?

Dans quelle mesure les mêmes notions ont-elles été présentées de différentes façons pour faciliter la compréhension ?

Comment les explications tiennent-elles compte des connaissances existantes des étudiant-e-s ou mettent-elles en évidence les liens avec ce qu'ils/elles connaissent déjà ?

Comment vous êtes-vous assuré-e que la terminologie employée soit compréhensible ?

Comment vous êtes-vous assuré-e que le volume de parole était assez élevé pour que les étudiant-e-s du fond de la salle entendent ? L'utilisation d'un micro serait-elle justifiée ?

Dans quelle mesure modifiez-vous votre intonation pour créer des ruptures de rythme et ainsi éviter la monotonie ?

Dans quelle mesure êtes-vous attentif/ive d'articuler avec attention la terminologie nouvelle ou moins familière ?

Comment essayez-vous de faire passer votre enthousiasme pour le contenu dans votre discours ?

## Éléments théoriques sur la dimension « présentation » :

- Les explications ne sont pas « claires » ou « pas claires » dans l'absolu. Ce qui est clair pour moi c'est ce que je comprends, étymologiquement ce que je peux prendre avec moi. En d'autres termes, ce qui est clair, c'est ce que je peux relier à ce que je sais déjà. Pour permettre aux étudiant-e-s de faire ces liens, il est important d'utiliser des exemples et illustrations, de préciser les terminologies spécifiques, d'expliquer le même concept de manière différente.
- Plus les informations présentées à une personne sont nouvelles, plus la charge attentionnelle est importante. Et comme cette capacité d'attention est limitée, il faut veiller à réduire la densité d'informations nouvelles pour permettre l'assimilation.
- L'expert-e a généralement une représentation plus complexe des phénomènes/concepts que le/la novice et a tendance à vouloir donner davantage de détails que ce dont le/la novice a besoin pour comprendre. C'est pourquoi il est particulièrement important de se mettre à la place du/de la novice pour juger de la pertinence des explications et ainsi trier les informations à présenter.
- Les systèmes sensoriels sont particulièrement sensibles aux changements, aux ruptures. Pour entretenir et/ou relancer l'attention, il est donc important de moduler la voix aussi bien au niveau de l'intensité que du rythme (p. ex. accélérer pour les notions familières et ralentir pour les notions plus complexes ; marquer des petites pauses ou respirations). Ceci contribue également à donner une impression de dynamisme de la présentation. Cette impression est évidemment accentuée si l'enseignant-e laisse transparaître dans sa voix l'enthousiasme qu'il/elle entretient à l'égard du contenu ou s'il/elle fait appel à l'humour en enseignant.
- Le cours ex cathedra ne devrait pas constituer une séance de dictée mais plutôt un exercice permettant l'approfondissement de la matière tout en constituant une trace écrite de ce qui est présenté. Ainsi, il sera utile de fournir des sources de référence (livres, articles, diapos, etc.) aux étudiant-e-s pour leur permettre de ne pas tout prendre en note mais de conserver une trace écrite leur permettant de se remémorer ou de comprendre les contenus. En ce sens, il peut être utile de clarifier auprès des étudiant-e-s l'importance d'une prise de notes sélective et stratégique.

### Lectures conseillées au sujet de la dimension « présentation » :

- Bransford, J., & Brown, A. (2001). *How people learn*. Washington : National Academy Press.
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures ?* (6<sup>e</sup> édition). San Francisco : Jossey-Bass.
- Bujold, N. (1997). *L'exposé oral en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chassé, D., & Prigent, R. (2005). *Préparer et donner un exposé*. (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Presses de l'École Polytechnique de Montréal.
- De Winstanley, P. A., & Bjork, R. A. (2002) dans D. F. Halpern & M. Hakerl (dir.) *Applying the science of learning to university teaching and beyond*. New directions in teaching and learning nr. 89, San Francisco : Jossey-Bass.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in higher education*. Dordrecht : Kluwer.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal : Chenelière.
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Lucas, C. J., & Murray, J. W. (2002). *New faculty : a practical guide for academic beginners*. Londres : Palgrave.
- Lucas, S. E. (1992). *The art of public speaking*. (4<sup>e</sup> édition). New York : McGraw-Hill.
- Sousa, D. A. (2002) *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Chenelière.

## Relation (avec et entre les étudiant-e-s)

### Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :

- « L'enseignant-e devrait plutôt nous mettre sur la bonne piste au lieu de trop mâcher le travail. »
- « S'il n'y a aucune relation de confiance, on n'a pas envie de répondre même si on connaît la réponse. »
- « L'enseignant-e accepte trop facilement les réponses des étudiant-e-s ; certaines de ces réponses mériteraient d'être recadrées. »
- « Il y a parfois trop de bruit; l'enseignant-e devrait faire davantage d'efforts pour maintenir la discipline. »
- « Il faudrait plus cadrer le cours et donner davantage de directives avant la présentation intermédiaire. »
- « Plus de feed-back serait une aide ; c'est difficile de s'auto-évaluer. »
- « Le cours devrait être moins rigide sur la matière et encourager davantage la discussion pour améliorer notre compréhension plutôt que se limiter à la simple présentation des diapos. »
- « Nous pouvons poser des questions et il y a de la place pour des discussions sur les sujets du cours. »
- « La bonne humeur de l'enseignant-e rend le cours plus détendu. Ça donne envie d'assister au cours ! »
- « L'enseignant-e devrait être plus attentif/ive aux commentaires, remarques et questions formulées par les étudiant-e-s pendant le séminaire. »
- « Inutile d'insulter les étudiant-e-s pour nous faire apprendre la matière. »

### Hypothèses envisagées

Besoin de faire participer et interagir les étudiant-e-s

Besoin de fournir davantage de feed-back et/ou d'encadrement

Besoin d'instaurer un climat favorisant l'apprentissage



### Questions qui orientent vers des solutions

Dans quelle mesure la réflexion des étudiant-e-s est-elle suffisamment stimulée ?

Quelles possibilités ont les étudiant-e-s de s'exprimer pendant l'enseignement ?

Dans quelle mesure les questions que vous posez visent l'approfondissement ?

Comment avez-vous explicité vos attentes et modalités quant à la participation étudiante ?

Comment l'interaction entre les étudiant-e-s est-elle encouragée dans le cours ?

Comment cherchez-vous à maintenir l'attention des étudiant-e-s pour qu'ils/elles restent impliqué-e-s ?

Dans quelle mesure les étudiant-e-s ont-ils/elles les indications nécessaires pour travailler de façon autonome ?

Quelles mesures sont mises en place pour fournir une rétroaction aux étudiant-e-s ?

Dans quelle mesure utilisez-vous les réponses à vos questions pour approfondir les explications ?

Dans quelle mesure prévoyez-vous des occasions pour les étudiant-e-s de mettre en évidence leur compréhension ?

Comment les étudiant-e-s apprennent-ils/elles à s'auto-évaluer dans le cadre de cet enseignement ?

Dans quelle mesure une culture de la participation active est-elle instaurée dans votre cours ?

Comment les étudiant-e-s savent-ils/elles qu'ils/elles sont respecté-e-s par l'enseignant-e ?

Dans quelle mesure le cours est-il construit pour favoriser l'interaction et l'intervention des étudiant-e-s ?

Quelle est votre attitude à l'égard des commentaires, remarques ou questions des étudiant-e-s ?

Qu'est-ce qui est fait pour que les étudiant-e-s respectent et accordent même du crédit aux interventions de leurs collègues ?

## Éléments théoriques sur la dimension « relation » :

- L'interaction avec les étudiant-e-s et entre les étudiant-e-s n'est pas une fin en soi ; elle vise plutôt à favoriser un apprentissage en profondeur chez les étudiant-e-s. En effet, l'apprentissage en profondeur découle généralement d'une plus grande implication des étudiant-e-s. Cette participation active leur permet de s'approprier le contenu, de faire des liens avec les apprentissages antérieurs et de voir comment ils/elles pourront utiliser ces nouvelles connaissances dans les enseignements à venir et dans leur vie post-universitaire.
- Afin que l'interaction permette l'approfondissement par les étudiant-e-s, les questions qui leur sont posées et les activités proposées devraient viser la réflexion plutôt que la simple restitution.
- L'interaction avec les étudiant-e-s n'est pas toujours facile à obtenir. Il est donc important d'instaurer une culture de la participation qui repose sur un certain nombre de valeurs (par ex. écoute, respect, ouverture au questionnement) et de règles du jeu clairement énoncées (par ex. moments pour l'interaction, modalités de prise de parole, réflexion préalable en sous-groupes).
- Un enseignement interactif nécessite passablement d'anticipation de la part de l'enseignant-e et des étudiant-e-s. Pour l'enseignant-e, il s'agit de prévoir un déroulement, des questions, l'utilisation des réponses des étudiant-e-s, des stratégies alternatives, etc. Pour les étudiant-e-s, il s'agit de savoir ce qui est attendu d'eux/elles de façon à s'y préparer, ce qui contribue à réduire leur stress et à améliorer la qualité de leurs interventions (par ex. annoncer les questions dès le début de la séance, donner des indications sur les modalités de réponse).
- Un climat constructif (par ex. valeurs favorisant l'interactivité) contribue à améliorer l'apprentissage des étudiant-e-s en raison du lien étroit entre émotions positives et apprentissage. Par ailleurs, un tel climat favorise une posture réflexive chez les étudiant-es et augmente leur réceptivité à la rétroaction.

### Lectures conseillées au sujet de la dimension « relation » :

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bligh, D. (2000). *What's the point in discussion ?* Portland : Intellect Books.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Brookfield, S., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching : Tools and techniques for democratic classrooms*. (2<sup>e</sup> édition). San Francisco : Jossey-Bass
- Falchikov, N. (1995). « Improving feedback to and from students » dans Knight, P. (dir.). *Assessment for learning in higher education*. Londres : Kogan Page.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (dir.) (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education*. (3<sup>e</sup> édition) Londres : Routledge.
- Gibbs, G., & Habeshaw, T. (1996). *Preparing to teach : An introduction to effective teaching in higher education*. Bristol : Technical and Educational Services.
- Henning, J. (2008). *The art of discussion-based teaching : Opening up conversation in the classroom*. Londres : Routledge.
- MacGregor, J., Cooper, J. L., Smith, K. A., & Robinson, P. (dir.) (2000). *Strategies for energizing large classes : From small groups to learning communities*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Martineau, S. & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McKeachie, W. J. (2010). *Teaching Tips*. (16<sup>e</sup> édition). New York : Houghton Mifflin.
- Nilson, L. B. (2003). *Teaching at its best*. (2<sup>e</sup> édition). Bolton : Anker Publishing.

## Supports

### Exemples de commentaires formulés par les étudiant-e-s :

« Les textes donnés sont bien mais il manque un ouvrage de synthèse. »

« L'enseignant-e nous présente beaucoup d'images, ce qui illustre bien le cours. »

« Vous écrivez trop vite et c'est parfois illisible. »

« Les articles (les lectures obligatoires) qui permettent de comprendre mieux les notions traitées au cours. »

« Ce serait bien d'accompagner le cours d'illustrations ou de décrire des étapes au projecteur, de manière à mieux comprendre la structure. »

« Le PowerPoint et le fait de le mettre sur Internet sont excellents. Cela permet de mieux comprendre la structure du cours et de pouvoir compléter les notes de cours. A continuer ! »

« Le livre de X et Y complète bien le cours. »

« Je pense que les textes à lire ne sont pas nécessaires. Je ne vois pas le lien avec le cours. »

« Il faudrait utiliser davantage de supports didactiques de façon à rendre le cours plus dynamique et à faciliter la mémorisation et la compréhension. »

### Hypothèses envisagées

Besoin que les supports visuels contribuent à l'attention, la mémorisation et la compréhension

Besoin que la documentation aide à approfondir et à compléter la matière

Besoin pour les étudiant-e-s de disposer de documents de référence facilement accessibles



### Questions qui orientent vers des solutions

Comment choisissez-vous les visuels que vous utilisez ?

Quelles sont vos intentions ou visées pédagogiques ?

Quelle part accordez-vous à la dimension « image » de vos visuels ?

Quelle articulation existe-t-il entre les visuels utilisés et le discours (redondance, complément, décalage) ?

Comment déterminez-vous le nombre de visuels que vous utilisez dans un cours ?

Généralement, combien de visuels utilisez-vous ?

Comment vous assurez-vous que la documentation est adaptée au niveau et à la disponibilité des étudiant-e-s ?

Comment choisissez-vous la documentation fournie dans le cadre d'un enseignement ?

Quelles sont vos intentions ou visées pédagogiques par rapport à la documentation ?

Comment vous assurez-vous que la documentation choisie favorise le travail étudiant hors de la classe ?

Quels liens faites-vous en classe avec la documentation donnée aux étudiant-e-s ?

Comment avez-vous explicité le lien entre le contenu du cours, le support, la documentation et les attentes de l'évaluation ?

Comment vous assurez-vous que les étudiant-e-s puissent avoir accès aux supports et documents en temps utile ?

Comment choisissez-vous (sur quelles bases) de mettre les supports à disposition des étudiant-e-s avant ou après le cours ?

Comment vous assurez-vous que les étudiant-e-s savent quoi faire avec les documents de référence ?

## Éléments théoriques sur la dimension « supports » :

- Dans un premier temps, il convient de clarifier les intentions sous-jacentes à l'utilisation d'un support (par ex. donner une trace de l'essentiel, éviter la prise de notes ou sécuriser les étudiant-e-s, donner une référence complète, compléter le cours, soutenir le travail individuel, tester les connaissances, etc.). Dans un deuxième temps, il est essentiel de viser l'adéquation entre l'intention et le support (par ex. diapos comme support visuel du cours seulement, diapos et commentaires utiles à l'étudiant-e, diapos comme polycopié, diapos en lieu et place d'un ouvrage de référence, textes de référence, bibliographie, URL, glossaire, plan détaillé du cours, tests, exercices, etc.). Construire une matrice avec ces deux colonnes pour ses enseignements s'avère clarifiante.
- Les étudiant-e-s ont parfois des attentes quant aux supports qui ne coïncident pas nécessairement avec les intentions des enseignant-e-s ou encore avec les pratiques pédagogiques raisonnées (par ex. demander des diapos leur évitant de prendre des notes alors que leur engagement, entre autres par la prise de notes, est essentiel à un apprentissage significatif). Il est dès lors utile, et parfois essentiel, d'explicitier aux étudiant-e-s à la fois les intentions de l'enseignant-e (sous-jacentes au choix du support) et le lien avec le support lui-même (par ex. comment tel support permet d'atteindre tel objectif). Cela peut être fait au début de l'enseignement, lors de l'introduction d'un nouveau support ou encore suite à une évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s.
- De façon à soutenir l'apprentissage des étudiant-e-s, la documentation devrait être adaptée au niveau et à la disponibilité des étudiant-e-s ; une documentation trop complexe ou conséquente pourra décourager les étudiant-e-s tandis qu'une documentation trop simple ne les amènera pas à la découvrir. Dans certains cas, les enseignants peuvent fournir des repères pour l'utilisation des supports afin de renforcer l'apprentissage (par ex. un guide de lecture donnant une idée de la structure de l'ouvrage étudié, des raisons pour lesquelles cet ouvrage est choisi ainsi que des questions pouvant aider les étudiant-e-s à se préparer à utiliser les éléments contenus dans cet ouvrage en classe.)
- Les supports visuels sont avant tout complémentaires au discours et servent principalement à soutenir l'attention, la mémorisation et la compréhension. Cependant, pour atteindre leurs buts, ils devraient correspondre à certaines caractéristiques au niveau du contenu, de la densité ou du rythme de présentation (voir Lanarès (2007) référencé ci-après).

### Lectures conseillées au sujet de la dimension « supports » :

Chassé, D., & Prigent, R. (2005). *Préparer et donner un exposé*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'École Polytechnique de Montréal.

Gross Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco : Jossey Bass.

Halpern, D., & Hakel, M. (2002). « Applying the science of learning to University Teaching and beyond » *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 1-105.

Hativa N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht : Kluwer.

Lanarès, J. (2007). *Pourquoi utiliser des visuels et des logiciels de présentation*. Lausanne : Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne. ([www.unil.ch/cse](http://www.unil.ch/cse) → sous « Ressources »)

McKeachie, W. (2010). *Teaching Tips*, (16<sup>e</sup> édition), Toronto : Houghton Mifflin.

Nilson, L. B. (2003). *Teaching at its best*. (2<sup>e</sup> édition). Bolton : Anker Publishing.

Prigent R., Bernard H. & Kozantis A. (2009). « Exploiter les moyens d'enseignement numériques et traditionnels » in *Enseigner à l'université dans une approche programme*, Montréal : Presses Internationales Polytechniques, 225-247.

Woolfolk A. (2001). *Educational Psychology*. Boston : Allyn & Bacon.