

ENSEIGNER EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Volet professeur

(Notes de cours)

INTRODUCTION

Pistes de réflexion...¹

Invariablement votre expertise joue un rôle clé dans la perception qu'ont les étudiants de votre crédibilité. Mais cela n'est pas le seul facteur sur lequel vous devez vous appuyer. Rappelez-vous que vous êtes dans un contexte d'enseignement, donc de communication. Que ce soit dans un mode très directif (comme pour le cours magistral) ou dans un mode plus réactif (comme pour le cours par ateliers), la qualité du contact que vous établissez avec les étudiants est très importante.

Lors de moments difficiles, particulièrement en début de session, il est probable que vous tentiez d'ignorer ces situations ou encore que vous vous réfugiez dans vos notes ou vos transparents en tentant d'éviter le plus possible le contact direct avec les étudiants. Mais c'est justement ce contact qui constitue votre clé pour établir une relation d'apprentissage efficace.

Différentes stratégies d'enseignement et d'animation vous permettront d'établir un premier contact significatif avec les étudiants, de favoriser leur participation en classe et de les préparer à concevoir votre évaluation comme un « mal nécessaire ».

« Dites-moi comment je dois évaluer et je vous dirai comment j'enseigne! ». Chaque faculté ou université a des us et coutumes quant à la façon d'évaluer. Ces modes d'évaluation détermineront en partie votre enseignement. Inversement, certaines approches pédagogiques ou curriculaires caractériseront votre faculté ou votre université. Ces approches détermineront à leur tour vos modes d'évaluation. Il importe que vous preniez contact avec vos collègues afin de tenter de connaître ces façons de faire et d'en tenir compte.

Si vous tentez d'innover, d'un point de vue pédagogique ou évaluatif, rappelez-vous qu'il est probable que les étudiants que vous avez devant vous auront des habitudes d'apprentissage propres à la culture dominante. Il importe donc que vous vous assuriez de leur expliquer d'entrée de jeu les raisons qui vous amènent à agir différemment et les bénéfices qu'ils devraient en retirer. L'objectif est ici de les impliquer dans une démarche qui exigera un certain temps d'adaptation et, presque invariablement, qui soulèvera des doutes et de l'instabilité.

Tous les efforts initiaux que vous mettrez dans la préparation de vos cours exigeront du temps. Ce temps est précieux en début de carrière. Il importe de savoir que ce temps consacré à la préparation de vos cours n'est pas perdu ou inutile. Une préparation soignée augmente la probabilité d'un cours qui se déroule bien et qui vous satisfait en retour. En bout de piste, vos étudiants auront à remplir un questionnaire sur l'évaluation de l'enseignement. C'est la formation reçue qui devrait être au cœur de toute évaluation au terme d'un cours. C'est moins votre enseignement qui compte que l'apprentissage (l'apprenant). Ce devrait être lui ou elle qui se situe au centre de la dynamique d'apprentissage. En ayant comme cible la formation, plutôt que l'enseignement, l'étudiant devrait être appelé à s'impliquer dans l'ensemble des facteurs ayant contribué à sa formation. Il en est le premier responsable et votre rôle en est un de médiateur. Vous ne pourrez apprendre pour lui, mais vous pourrez faciliter ses apprentissages en lui proposant un environnement d'enseignement riche, en lui offrant des défis et en l'invitant à s'investir dans les tâches d'apprentissage.

À lire, les six hypothèses de travail de McKeachie (p.6 et 7)

Les préparatifs du cours

Premier mouvement (*il reste trois mois...*)

Une des premières étapes à franchir est **la définition des buts et des objectifs du cours**. Ces objectifs représentent votre premier pas dans la définition des éléments du cours. Le contenu et

¹ Les propositions faites dans ce document sont en partie inspirées du livre de McKeachie «Teaching Tips», 2005.

les méthodes d'évaluation dériveront en bonne partie de ces objectifs. Il est commun de retrouver des objectifs de **type behavioriste**, c'est-à-dire qui rencontrent les critères suivants : **être observables et être mesurables**. **Ces objectifs présentent habituellement des comportements (être capable de...)**, mais peuvent également présenter l'appropriation de connaissances (connaître, savoir). Ces éléments seront à nouveau discutés dans la section qui présente le plan de cours.

Avec l'avènement de la psychologie cognitive, les objectifs ont commencé à présenter l'atteinte de « comportements cognitifs ». Ces comportements cognitifs représentent l'utilisation de moyens ou stratégies qui sont les outils de la pensée (résolution de problèmes, démarche diagnostique, etc.). Ces comportements ne sont pas directement observables, mais différents moyens peuvent permettre de les mettre à jour (voir la section portant sur l'évaluation). Il importe de mettre en évidence la valeur et la place de l'atteinte de ces objectifs auprès des étudiants universitaires. Leur formation professionnelle ou académique implique en effet la maîtrise de ces outils cognitifs où la connaissance est considérée comme un outil (*knowledge as tool*).

Plus récemment, les programmes de formation ont commencé à présenter des buts formulés non pas sous la forme d'objectifs, mais de compétences. Ces compétences décrivent habituellement la maîtrise d'une série d'habiletés et de connaissances dans des contextes professionnels. Les compétences sont donc plus riches et décrivent des situations plus complexes. Une des difficultés qui leur sont associées est le choix de la mesure d'évaluation qui permettra de déterminer leur atteinte. Nonobstant cette difficulté, la formulation de compétences permettra d'arrimer plus aisément les apprentissages universitaires aux contextes et aux situations propres à la pratique professionnelle ou savante des savoirs.

Certains des buts visés seront difficiles à traduire en termes d'objectifs ou de compétences. Certains n'auront pas à être directement évalués par les mesures proposées durant le cours (attitudes à acquérir, enthousiasme à développer, etc.). Indépendamment, spécifier vos objectifs d'apprentissage (et d'enseignement) vous permettra d'amorcer votre démarche préparatoire dans la bonne direction.

Les buts que vous poursuivrez seront en partie déterminés par une série de facteurs contextuels. Il importe de vérifier ces informations. Est-ce un nouveau cours ou un cours qui se répète? Existe-t-il déjà un plan de cours (syllabus)? Y a-t-il d'autres professeur qui donnent cette charge d'enseignement? Quelle est la place de ce cours dans la formation offerte par le programme?

Quels savoirs les étudiants devraient-ils déjà maîtriser? Quelles sont les caractéristiques des étudiants qui suivront ce cours? Les réponses à ces questions vous permettront de formuler des objectifs et des compétences plus réalistes. Ces buts devraient ainsi être plus cohérents avec les différentes activités du programme et les finalités professionnelles qui attendent les étudiants.

Ce dernier point est particulièrement significatif pour vos étudiants et source de confusion ou de démotivation lorsqu'il n'est pas explicite (Cabral, Viau et Bédard, 1998). Il soulève la délicate question de la pertinence. Tout savoir n'est pas pertinent ou d'égale valeur lorsqu'on le situe par rapport à l'utilisation possible ou éventuelle que l'on pourra en faire. L'exhaustivité n'est pas garante de succès lorsque l'on vise à former à l'université. La « couverturite² », c'est-à-dire le réflexe de sentir qu'il faut tout couvrir dans ce cours lors des activités de classe, est une « maladie » qui est fréquente dans le corps professoral universitaire. Il faut se rappeler que l'étudiant d'université devra apprendre et maîtriser les outils nécessaires à un apprentissage autonome qui transcendera votre cours. Il importe donc de lui donner suffisamment de pistes et de moyens (donc les plus pertinents) pour lui permettre de développer l'autonomie et la motivation nécessaires à faire des apprentissages hors des murs de votre classe et au-delà du programme de formation.

Des habiletés générales, que d'aucun appelleraient également compétences transversales, sont habituellement visées par le programme (capacité de réflexion, de résolution de problèmes, etc.).

Votre cours constitue l'un des socles sur lesquels s'appuiera le développement de ces buts généraux d'apprentissage universitaire.

Objectifs, contenus, méthodes d'enseignement, caractéristiques des étudiants, tous ces éléments sont interdépendants. Il est peu probable que vous suiviez un parcours linéaire dans votre

² Expression consacrée par le vice-doyen à l'enseignement de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke, Jacques Desmarchais (1994).

préparation. Certains souhaiteront définir quelques objectifs et choisiront ensuite les éléments de contenu, pour revenir par la suite aux objectifs avant d'arrêter les méthodes d'enseignement. D'autres commenceront la préparation du cours en choisissant le contenu et, par la suite, les objectifs visés. À ce niveau, un certain degré de liberté est souhaité et caractéristique de la façon de faire de chacun. Le résultat doit viser un tout cohérent, explicite et rigoureux.

À lire, la section sur l'utilisation d'un ouvrage de référence (ou non) de McKeachie (p. 12 et 13).

Le choix des ouvrages de références constitue une étape importante de votre préparation de cours. Cette sélection doit être en lien avec les buts que vous vous êtes fixés précédemment. Dans la mesure du possible, ces ouvrages devraient refléter votre vision disciplinaire ou professionnelle. Il est très difficile pour les étudiants de départager l'opinion du professeur et celle de l'ouvrage de référence lorsqu'il y a désaccord entre les deux. McKeachie nous rappelle que, selon un certain nombre de recherches en enseignement, **la plus grande influence sur l'apprentissage des étudiants n'est pas la méthode d'apprentissage, mais l'ouvrage de référence.** D'autres recherches ont cependant également démontré **l'impact déterminant des approches pédagogiques novatrices en pédagogie universitaire** (p.ex., Bédard, Tardif et Meilleur, 1996).

Deuxième mouvement (il reste deux mois...)

Une autre dimension qui sera directement affectée par les buts que vous serez fixés est le temps ou l'importance qui sera accordée aux différents éléments de contenu. Typiquement, un cours de 3 crédits représente 45 heures en temps présence en classe³ (les périodes de cours sont habituellement d'une durée de 3 heures). C'est donc dire que vous aurez quinze rencontres avec les étudiants où il faut prévoir le nombre de périodes que vous allouerez à chacun des sujets que vous souhaitez couvrir. De façon générale, il est conseillé de prévoir une rencontre initiale

³ **Afin d'orienter les étudiants quant aux attentes pour le cours, il est habituel de prévoir 135 heures de travail pour un cours de 3 crédits. Si quarante-cinq heures de temps présence en classe sont prévues, c'est donc quatre-vingt-dix heures de travail hors classe que les étudiants devraient envisager investir pour atteindre les objectifs du cours. Une portion de ces quatre-vingt-dix heures peut être consacrée à la réalisation de laboratoires, de travaux pratiques ou de « tutorat ». Indépendamment de ce qui sera planifié dans votre cours, il importe que les étudiants soient bien conscients de l'investissement de temps total prévu pour le cours.**

d'introduction (ou d'orientation), une rencontre à la fin pour faire la synthèse du cours et une ou plusieurs rencontres pour la réalisation d'une évaluation sommative (p. ex., examen). Prenez connaissance des périodes dans la session où les étudiants seront en congé ou auront des activités particulières. Ces activités auront un impact sur leur implication dans votre classe.

En plus de vous permettre de déterminer le temps que vous allouerez aux différents éléments de contenu pour votre cours, les objectifs que vous vous êtes fixés détermineront également la ou, de façon plus réaliste, les méthodes d'enseignement que vous retiendrez. **L'expérience acquise avec les années vous amènera à réaliser qu'il n'y a pas une bonne méthode d'enseignement qui supplante toutes les autres (McKeachie, 1992). Trois grandes raisons viennent appuyer ce constat : (1) la nature des contenus que vous avez sélectionnés (voir Bédard et Turgeon, 1995), (2) la finalité du programme (filière) de formation (voir Bédard, Tardif et Meilleur, 1996) et (3) les styles d'apprentissage des étudiants qui sont dans votre classe. Les savoirs à faire apprendre peuvent être de différents types (déclaratif, procédural ou conditionnel).**

Par exemple, une méthode plus directive d'enseignement permettra parfois un apprentissage plus systématique des savoirs déclaratifs⁴ (savoirs factuels), alors qu'une approche plus exploratoire favorisera la prise de conscience des connaissances conditionnelles, tandis qu'une approche qui invite les étudiants à résoudre un problème favorisera le développement de connaissances procédurales. **De façon générale, plus les étudiants sont actifs dans leurs apprentissages⁵, plus ils sont susceptibles de se rappeler les connaissances acquises⁶.** Un deuxième élément à considérer est la finalité du programme (filière) de formation dans lequel vous êtes. **Ce programme est-il de type professionnel ou général?** Quelle est la nature des fonctions ou les tâches qui attendent le futur finissant de ce programme? Le programme forme-t-il des gens qui auront principalement à solutionner des problèmes, créer des objets, comprendre des situations, interpréter la réalité à la

⁴ S'il est important que ces faits soient vus, un film, des diapositives ou la télévision devrait accompagner votre exposé.

⁵ Des méthodes d'enseignement qui invitent les étudiants à s'investir dans le cours (discussion, échanges, résolution de problèmes, etc.) favoriseront la création de réseaux de connaissances plus complets et mieux structurés. Ces connaissances en mémoire pourront, à leur tour, être plus facilement accessibles et utilisables dans des contextes variés (voir à ce sujet les recherches sur le traitement de l'information par l'étudiant et la structure de la mémoire).

⁶ **Nous apprenons 10 % de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons, 30 % de ce que nous voyons, 50 % de ce que nous voyons et entendons en même temps, 70 % de ce dont nous discutons avec les autres, 80 % de ce que nous accomplissons personnellement et 90 % de ce que nous enseignons (ou expliquons à quelqu'un d'autre)** (Glasser, 1986 in Heide et Handerson, 1996).

lumière de leurs connaissances? Les attentes principales de ce programme en termes de formation justifiera parfois la mise en place de réformes curriculaires qui détermineront également votre façon d'enseigner. Finalement, les étudiants qui sont dans votre classe ont des styles d'apprentissage différents qui facilitent ou non leur apprentissage. Si le style d'apprentissage de l'étudiant s'accorde avec votre méthode d'enseignement, sa tâche sera plus aisée. Sinon, elle sera plus ardue. Il importe donc de varier les méthodes d'enseignement afin de tenter de rejoindre une variété d'étudiants. **Le professeur le plus efficace est celui qui a développé un répertoire de techniques et de méthodes d'enseignement qui lui permettent de s'adapter aux situations variées qu'il retrouvera dans sa classe.**

Indépendamment de la méthode à laquelle vous aurez recours, il importe que vous la connaissiez bien et que les tâches ou rôles qui vous incombent et qui incombent aux étudiants vous soient connus. Vous aurez toujours la responsabilité de mettre en place une méthode ou l'autre, et vous serez donc la première source d'information pour les étudiants. Meilleure sera votre maîtrise de la méthode d'enseignement que vous aurez choisie, plus confiants seront les étudiants de collaborer à son implantation et aux apprentissages qui sont attendus.

Le plan de cours représente un outil sous-estimé de votre boîte à outils. Non seulement sert-il à présenter les différentes activités qui auront lieu dans votre cours, mais il devrait également contenir des suggestions d'activités à réaliser en dehors des heures de présence en classe. Comme toute production écrite, le plan de cours vous amènera à votre planification et à arrêter des aspects pratiques de votre enseignement.

Certains départements ou programmes vous proposeront un document qui vous aidera à élaborer votre plan de cours : directives, modèles, etc. D'autres mettront à votre disposition le plan de cours du titulaire précédent, exigeant parfois que vous soyez assez fidèle à ce qui a déjà été fait. D'autres encore vous donneront carte blanche et très peu d'indications sur la façon de faire. N'hésitez pas à demander à rencontrer la personne responsable du programme si vous avez des questions à ce niveau. Un plan de cours bien fait indique aux étudiants que vous vous êtes bien préparé. Il sert de plus de référence pour toute question concernant les activités à venir et les attentes pour votre cours.

Selon votre niveau de confiance face au cours (maîtrise du contenu, connaissance de la clientèle étudiante, etc.), vous pouvez offrir la possibilité aux étudiants de participer à la décision finale concernant certains éléments du plan de cours (par exemple, le moment d'une évaluation, la pondération d'un examen dans la note finale, l'étendue de la couverture d'un sujet, l'ajout d'un objectif d'apprentissage, le choix d'activités d'apprentissage ou de travaux). Une telle implication des étudiants est susceptible de les motiver à apprendre en leur donnant un sentiment de contrôle sur ce qui se passera dans le cours. **Soyez cependant attentif aux demandes parfois injustifiées de certains étudiants afin de diminuer les exigences du cours. Évitez d'ouvrir la porte à une séance de négociation avec les étudiants sur des éléments du plan de cours que vous ne souhaitez pas modifier. Le plan de cours indique aux étudiants ce que vous attendez d'eux dès le début du cours et cela est susceptible de leur donner la sécurité de savoir où ils s'en vont.**

À cette étape de votre préparation, n'oubliez pas de commander le matériel nécessaire (commande de livres, de films, etc.), de faire les réservations de salles ou d'équipement, de contacter les personnes que vous auriez voulu inviter dans votre cours afin de vous assurer de leur disponibilité.

Si vous prévoyez offrir des notes de cours personnelles aux étudiants, il est conseillé d'entreprendre leur élaboration. Cette tâche peut parfois être exigeante en termes de temps et une préparation hâtive vous permettra parfois d'éviter des sessions de travail trop intensives à l'approche du cours.

Troisième mouvement (*il reste un mois...*)

C'est le temps de faire les derniers préparatifs pour le premier cours : ce que les étudiants feront et comment vous interviendrez. Parmi les éléments à prendre en compte, notons le matériel (photocopies, notes de cours, etc.) et la place que vous accorderez aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans votre enseignement (site web, utilisation de

PowerPoint, etc.). Il importe également de se préoccuper de la nature des apprentissages et des moyens pour apprendre que les étudiants seront susceptibles d'utiliser en classe et en dehors de la salle de classe (stratégies d'apprentissage au niveau cognitif : mémorisation, élaboration, contextualisation, etc.; stratégies d'apprentissage externes : travail en équipe, étude, etc).

À lire, McKeachie (p. 17 à 20).

RÉFÉRENCES

- Bédard, D. (à paraître). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle. Chapitre de livre à paraître in N. Rege Collet et M. Romainville. Bruxelles: De Boeck.
- Bédard, D., Tardif, J. et Meilleur, L. (1996). Evolution of student's reasoning skills on a two year basis in a PBL curriculum in medicine. *Resources in Education*, November, 1-31.
- Cabral, A., Viau, R. et Bédard, D. (1997). Situated learning and motivation strategies to improve cognitive learning in civil engineering. *Proceeding of the American Society for Engineering education Annual Conference* (in CD ROM). Milwaukee, Wisconsin.
- Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Heidi, A. et Henderson, D. (1996). *La classe multimédia*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- McKeachie, W. J. (1992). Recent research on university learning and teaching: implications for practice and future research. *Academic Medicine*, 67(10), 84-87.
- McKeachie, W.J. et Svinicki, M. (2006). **McKeachie's Teaching Tips**, Twelfth Edition. Boston: Houghton Mifflin.