

# Design pédagogique

Jacques Lanarès  
Marc Laperrouza  
Emmanuel Sylvestre



Conçu pour les enseignant-e-s qui, intervenant dans l'enseignement supérieur ou dans la formation d'adultes, souhaitent élaborer de nouveaux enseignements ou en revisiter d'anciens, cet ouvrage propose une approche pratique, visuelle et modulaire fondée sur le principe de la cohérence pédagogique, et articulée autour d'un canevas intégrant les principales dimensions d'un enseignement.

Proposant une démarche en trois temps, ce livre privilégie la réflexion individuelle à partir de bases théoriques solides pour permettre à chacun et chacune d'élaborer sa vision, de construire ou de faire évoluer un enseignement, et de développer ses compétences pédagogiques.

---

Neuropsychologue de formation, [Jacques Lanarès](#) a été vice-recteur de l'Université de Lausanne de 2006 à 2016. Il a présidé pendant neuf ans le Réseau Qualité des universités suisses et la Délégation Qualité de la conférence des recteurs.

Enseignant et chercheur affilié au Collège des humanités de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL), [Marc Laperrouza](#) explore différents formats pédagogiques avec un intérêt tout particulier pour l'interdisciplinarité, l'apprentissage par projet et le travail de terrain.

Docteur en sciences de l'éducation de l'Université Grenoble 2, [Emmanuel Sylvestre](#) a travaillé comme conseiller pédagogique à l'Université Lyon 1 puis au Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne, qu'il dirige depuis 2012.

# Design pédagogique



# Design pédagogique

Jacques Lanarès  
Marc Laperrouza  
Emmanuel Sylvestre



# Préfaces

Cet ouvrage est le chaînon qui nous manquait!

Un lien, affranchi de tout code disciplinaire, entre les sciences de l'éducation et l'élaboration pratique d'un enseignement.

Un lien, audacieux et encourageant, entre perception intuitive et compréhension explicite de ce qu'est enseigner.

Un lien, actif et ludique, entre ses propres expériences ou aspirations en matière d'enseignement et une scénarisation pédagogique cohérente.

Parcourir ainsi la construction par étapes d'un enseignement, c'est comme analyser une œuvre d'art: le mystère du succès ne s'en trouve pas complètement élucidé, mais il n'est rien de plus motivant pour s'en émerveiller et s'atteler à la création.

Laissez-vous prendre au jeu!

**Prof. Giorgio Zanetti**  
Vice-Recteur Enseignement  
Université de Lausanne

Tout nouvel enseignement commence bien évidemment avec une idée. C'est la première étape et aussi, pour beaucoup parmi nous, la partie la plus facile. Mais pour qu'un nouveau cours, un atelier ou une autre activité pédagogique ait du succès, il faut plus qu'une idée. Il faut une vision claire, puis des compétences pour la réaliser. C'est là précisément que ce guide intervient, en traçant le chemin qu'il faudrait prendre. En passant par la conception et l'évolution, ce livre nous apprend tout ce qu'il faut savoir sur le design pédagogique.

Quel guide magnifique pour toutes celles et tous ceux qui aiment enseigner!

**Prof. Béla Kapossy**  
Directeur de section SHS  
Collège des Humanités  
École Polytechnique Fédérale de Lausanne

# Préambule

À l'origine de cet ouvrage, on trouve trois collègues avec des profils et des parcours académiques différents, mais animés par une même passion pour la pédagogie. Trois collègues confrontés, chacun à leur façon, aux multiples défis de l'enseignement, que ce soit dans le cadre de l'organisation d'activités de formation ou de la conception de cours.

Et un constat: en matière d'ouvrages pédagogiques universitaires, un outil général, polyvalent et intuitif pouvant s'appliquer à des domaines d'enseignement divers et variés, faisait (cruellement) défaut. Le présent ouvrage vise à combler cette lacune. S'adressant autant à des enseignant·e·s chevronné·e·s qu'en début de carrière, il privilégie une approche pratique, visuelle et modulaire.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignant·e·s qui se posent des questions sur leurs pratiques, qui veulent élargir leur champ de vision, avoir une approche globale de leur enseignement, ou réfléchir à des questions de pédagogie sans avoir besoin de faire un doctorat en sciences de l'éducation.

Il propose une démarche en trois temps, permettant d'élaborer sa vision de l'enseignement, de construire ou de faire évoluer un enseignement et développer ses compétences pédagogiques.



Jacques  
Lanarès

Marc  
Laperrouza

Emmanuel  
Sylvestre

Une démarche  
en trois temps

# Vision

Formuler votre philosophie d'enseignement pour mieux vous situer dans votre rôle

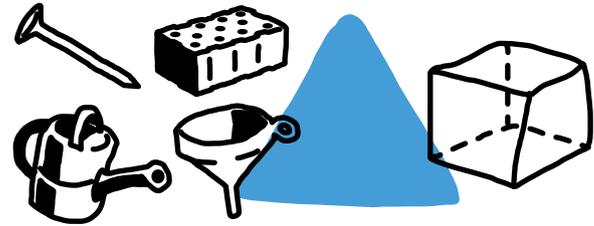
# Conception

Concevoir ou renouveler votre enseignement et développer des scénarios pédagogiques

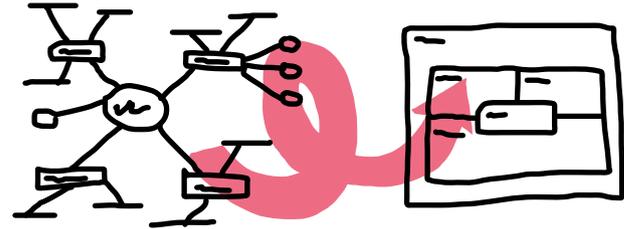
# Évolution

Prendre du recul et valoriser votre enseignement

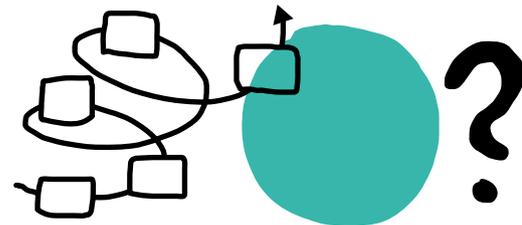
La clarification des intentions pédagogiques permet à l'enseignant-e d'être guidé-e dans ses choix pédagogiques lors de la phase de conception et de faciliter la communication de ses attentes auprès de ses étudiant-e-s.



La conception d'un enseignement repose sur l'organisation cohérente de quatre éléments fondamentaux: les contenus, les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation, en tenant compte du contexte d'enseignement.



L'analyse de ses expériences d'enseignement permet à l'enseignant-e de poursuivre le développement de ses compétences pédagogiques et de faire évoluer son enseignement.



Préambule _____	5
Une démarche en trois temps _____	6
 <b>Intentions de l'ouvrage</b>	 13
L'ambition _____	15
La philosophie _____	16
Des supports pour accompagner votre réflexion _____	20
Des activités pour passer à l'action _____	22
 <b>Vision</b>	 25
De votre conception de l'apprentissage à votre philosophe d'enseignement _____	26
Se situer par rapport aux approches de l'apprentissage _____	27
Analyser sa propre expérience d'apprentissage _____	34
Formuler sa philosophie d'enseignement _____	38
 <b>Conception</b>	 43
Au cœur de l'ouvrage, le principe de cohérence pédagogique... _____	44
...et un canevas _____	45
Créer un système cohérent _____	46
Les cinq blocs du canevas en détail _____	48
Sept étapes pour remplir votre canevas _____	50

<b>I. Identifier les concepts clés de son enseignement</b>	<b>53</b>
Identifier les concepts clés en élaborant une carte conceptuelle	54
Pourquoi une carte conceptuelle?	56
Réaliser une première ébauche de carte conceptuelle	58
Faire évoluer une première ébauche	60
Valider la carte conceptuelle	62
<b>II. Identifier les éléments du contexte qui influencent son enseignement</b>	<b>63</b>
Le contexte influence les choix pédagogiques	64
Articuler l'enseignement au sein d'un cursus	68
Expliciter votre contexte	69
<b>III. Rédiger les objectifs d'apprentissage de son enseignement</b>	<b>71</b>
Le rôle crucial des objectifs d'apprentissage	72
Définir et rédiger des objectifs d'apprentissage	75
Définir le type et le niveau d'apprentissage visés	76
Identifier les apprentissages qui devront être réalisés par les étudiant-e-s	78
Spécifier le contexte de mobilisation de l'apprentissage	79
Vérifier la qualité de l'explicitation des objectifs	80
<b>IV. Clarifier et sélectionner les contenus de son enseignement</b>	<b>85</b>
Clarifier les contenus	86
Une matrice pour visualiser le lien entre contenus et objectifs	87
Identifier les éléments de contenu à partir de votre carte conceptuelle	88
Identifier les relations entre les éléments de contenu et les objectifs d'apprentissage	90
Vérifier la cohérence globale de votre matrice	92
Une vision globale de la démarche	94

<b>V. Formuler la stratégie d'enseignement</b>	<b>95</b>
<b>Des stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage</b>	96
Lier objectifs et stratégie d'enseignement	98
Analyser sa stratégie d'enseignement	101
Renforcer l'apprentissage	108
<b>VI. Formuler les stratégies d'évaluation</b>	<b>123</b>
Évaluer n'est pas noter	124
<b>Quatre étapes pour définir une stratégie d'évaluation</b>	126
Clarifier les apprentissages à évaluer	127
Obtenir une preuve de l'apprentissage	128
Analyser les preuves d'apprentissage	130
Fournir un retour sur l'apprentissage	138
<b>VII. Scénariser le déroulement de son enseignement</b>	<b>143</b>
Scénariser son enseignement!	144
Le scénario pédagogique	145
Varier l'engagement des étudiant-e-s en classe	146
<b>Définir le scénario pédagogique propre à son enseignement</b>	148
Articuler des activités en classe et hors classe	149
Un exemple de canevas complet sur un semestre	150
<b>Organiser les ressources nécessaires pour soutenir les activités d'apprentissage et d'enseignement</b>	153
En résumé	154

<b>Évolution</b>	<b>157</b>
<b>Deux étapes pour faire évoluer son enseignement et ses compétences pédagogiques</b>	<b>159</b>
<b>La pratique réflexive</b>	<b>160</b>
Décrire	162
Documenter	163
Analyser	164
Modifier	167
<b>Poursuivre le développement de ses compétences pédagogiques</b>	<b>170</b>
Faire	172
Comprendre	174
Partager	176
<b>En forme de conclusion</b>	<b>178</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>180</b>



# Intentions de l'ouvrage





# L'ambition

L'ouvrage se propose d'accompagner les lectrices et lecteurs dans l'élaboration d'un nouvel enseignement ou dans l'analyse d'un enseignement existant, tout en respectant les principes de la cohérence pédagogique. Afin de faciliter cette cohérence, nous proposons un canevas qui constitue le fil rouge de cet ouvrage et sera détaillé plus loin.

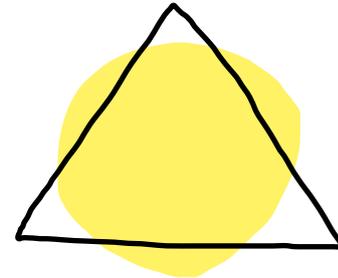
La démarche proposée ci-après est le résultat d'un long processus de décantation et d'expérimentation. Bien qu'elle s'appuie sur une large base théorique constituée de nombreux travaux en sciences de l'éducation, psychologie et sociologie, ces théories ne sont pas présentées en détail; les lecteurs pourront trouver en fin d'ouvrage des pistes pour approfondir certains aspects théoriques.

Les différentes étapes de la démarche permettront ainsi aux lectrices et lecteurs de clarifier leurs intentions pédagogiques (vision), d'élaborer un enseignement cohérent (conception) et de continuer à développer leurs compétences d'enseignant-e-s (évolution).

Cet ouvrage prend en compte trois priorités actuelles de l'enseignement supérieur:

## Étudiant-e-s

Des enseignements centrés sur l'apprentissage des étudiant-e-s



## Contexte

Des enseignements qui s'adaptent à des contextes en évolution

## Employabilité

Des enseignements qui permettent aux étudiant-e-s d'acquérir des compétences mobilisables dans un environnement professionnel

# La philosophie



## Pratique

Il s'agit avant tout d'un ouvrage pratique qui s'appuie sur de nombreuses années d'expérience d'ateliers à destination des enseignant-e-s. Des activités sont proposées afin de vous accompagner dans la réflexion et la conception d'un enseignement centré sur l'apprentissage des étudiant-e-s.



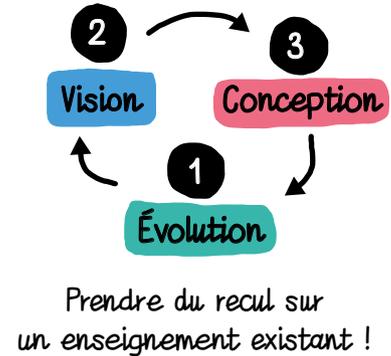
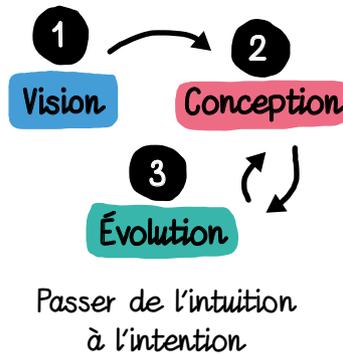
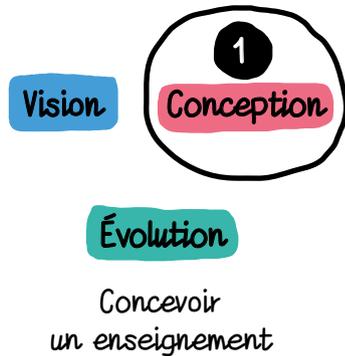
## Visuelle

L'ouvrage se veut facile d'accès et engageant; nous avons fait le choix de nous extraire de la présentation classique d'un ouvrage académique pour adopter une présentation plus visuelle et inciter à l'action; un accent tout particulier a été mis sur les représentations schématiques et les textes sont réduits à l'essentiel.

## Modulaire

Vous pourrez naviguer dans cet ouvrage en fonction de vos préoccupations et vous approprier des outils plus facilement; vous pourrez appliquer la démarche à un enseignement existant ou à venir, et ainsi aller à l'essentiel en validant la cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les straté-

gies d'enseignement et d'évaluation, ou avoir une approche plus complète en vous posant d'abord des questions sur votre vision de l'enseignement et de l'apprentissage.

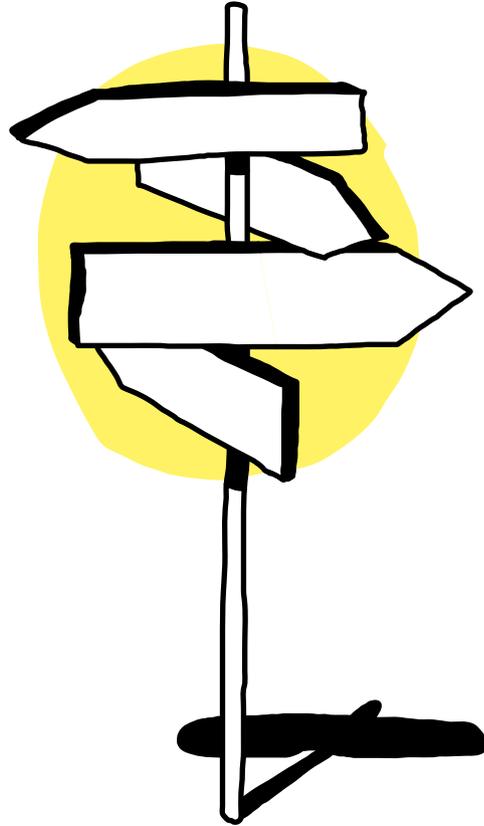




## À usage multiple

L'ouvrage s'appuie sur nos expériences respectives et, en particulier, sur les ateliers de formation dispensés par le Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne. La conviction sous-jacente à la démarche proposée ci-après est qu'il n'existe pas une seule bonne façon d'enseigner ou de former. Il n'y a pas de recette unique et idéale qu'il suffirait d'appliquer. En revanche, nous considérons qu'il y a des questions incontournables à se poser pour construire et faire évoluer un enseignement. À chacune de ces questions correspond un éventail de réponses possibles, variant en fonction de l'environnement dans lequel se situent les enseignant·e·s et les étudiant·e·s.

Dans cette perspective, cet ouvrage se veut non normatif et non prescriptif. Par conséquent, plutôt que de proposer une méthode à appliquer strictement, il met l'accent sur des questions, et ce afin d'accompagner le processus réflexif à la base de l'élaboration ou du renouvellement d'un enseignement. Il sera centré sur l'enseignant·e tout en intégrant des préoccupations essentielles quant aux étudiant·e·s et à leurs apprentissages, et en apportant des éléments qui vous permettront de faire des choix cohérents au niveau de la conception et de la mise en œuvre de votre enseignement.

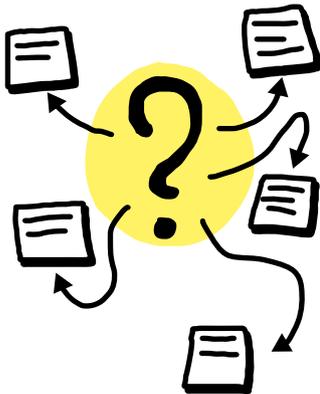


# Des supports pour accompagner votre réflexion

La vocation de cet ouvrage étant résolument pratique, divers outils vous sont proposés pour faciliter la mise en œuvre. Ils sont le résultat d'un assez long travail de «décantation» et d'expérimentation dans différents contextes. Ils s'appliquent potentiellement à toutes les situations d'enseignement ou de formation, mais vous pouvez naturellement les personnaliser ou les modifier si cela vous permet de mieux vous les approprier.

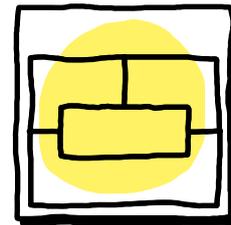
## Des questions pour soutenir votre réflexion

Elles constituent le point de départ de votre réflexion et visent à vous faire prendre conscience de vos choix et à les expliciter.



## Le canevas

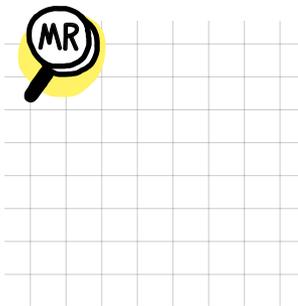
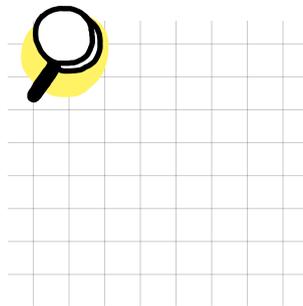
Le canevas est au cœur de l'ouvrage et formalise la réflexion sur un enseignement.



## Des exemples pour illustrer les notions

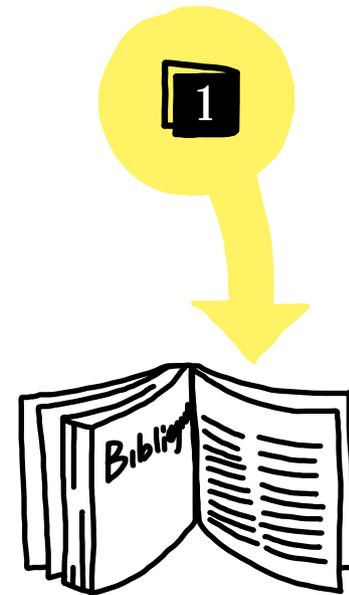
Bien que cet ouvrage mette l'accent sur des principes généraux et tente d'échapper aux «trucs et astuces», il cherche à soutenir la concrétisation de ces principes dans le contexte de votre enseignement. Pour vous aider à faire des liens entre des notions générales, nécessaires à une application large, et votre contexte, un exemple servant de fil rouge vous est proposé. Il porte sur un enseignement de la méthodologie de la recherche. Au fil des pages, il sera utilisé pour donner une image plus concrète de l'opérationnalisation des concepts et des outils présentés. Il sera représenté par l'icône «loupe» avec l'inscription «MR». Des exemples plus génériques seront parfois utilisés et seront représentés par l'icône «loupe» sans cette inscription.

Exemple générique:    Exemple de cours  
                                   Méthodologie de la recherche:



## Des références pour approfondir les concepts

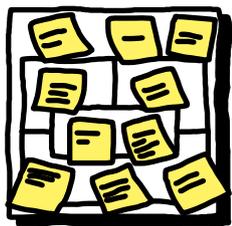
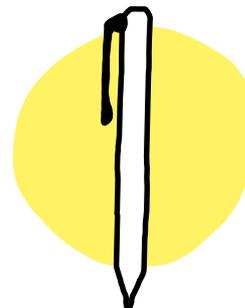
Nous avons fait le choix de ne pas interrompre la lecture avec l'intégration de renvois bibliographiques dans le texte. Les références sont présentes en fin d'ouvrage. Elles sont numérotées et présentées tout au long de l'ouvrage par l'intermédiaire de l'icône ci-dessous.



# Des activités pour passer à l'action

Plus qu'un livre à lire, cet ouvrage est un support à l'action. Par conséquent, il prend sa principale valeur s'il est utilisé conjointement avec la mise en place ou le renouvellement d'un de vos enseignements. Par enseignement, nous entendons à la fois un cours d'un semestre, une formation de trois jours ou une intervention de 90 minutes.

Aussi, nous vous invitons à utiliser l'ouvrage en parallèle d'un enseignement réel afin de mettre directement en pratique les éléments proposés.

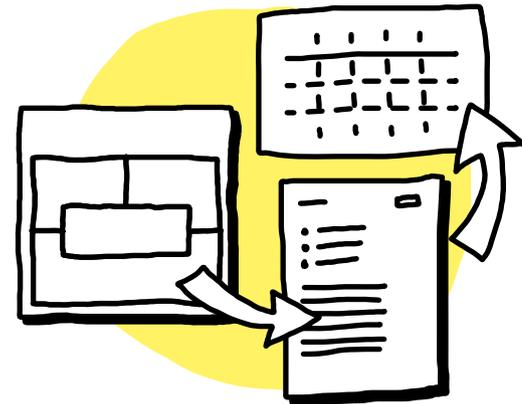
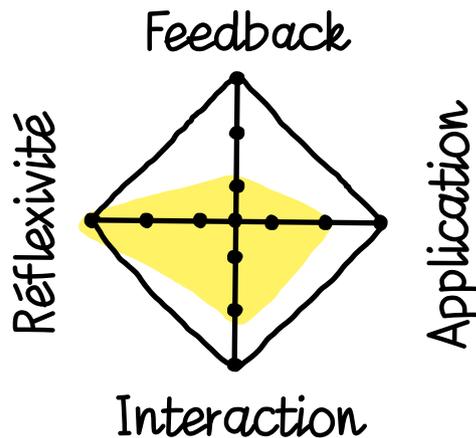


À cet effet, il sera utile de vous munir du matériel, plans, descriptifs et livres en relation avec votre enseignement ainsi que papiers collants, stylos et crayons, etc.

Imprimez le canevas et complétez-le au fur et à mesure de vos lectures.

Vous serez appelé-e à l'action au moyen de l'icône ci-dessus.

Certaines étapes peuvent se révéler plus délicates que d'autres (et c'est normal). Vous trouverez des exemples détaillant des activités d'enseignement ou des modalités d'évaluation. De plus, l'exemple lié à la «Méthodologie de la recherche» servira d'illustration à chaque étape.

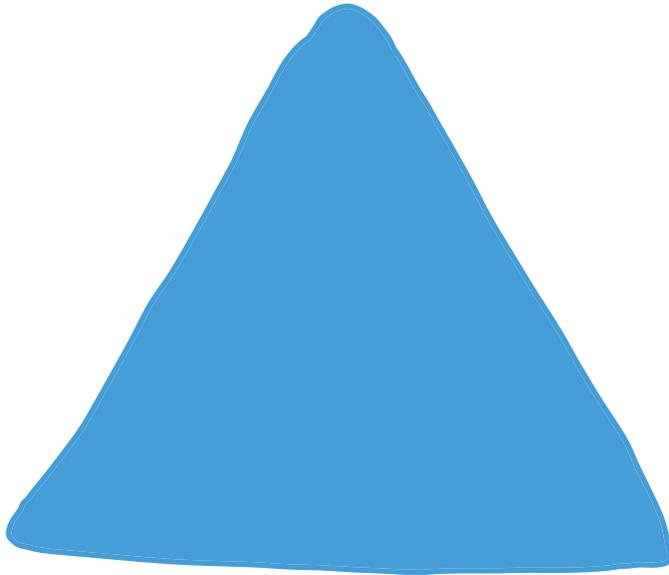


En suivant la démarche de bout en bout, vous pourriez avoir un dispositif complet (ou scénario pédagogique) comprenant: contenus, objectifs d'apprentissage, stratégies d'enseignement et d'évaluation, syllabus et feuille de route détaillée pour votre enseignement.

Maintenant, à vous de passer à l'action!



# Vision



Cette partie de l'ouvrage vous permettra d'explicitier votre vision de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle est souvent implicite et détermine, un peu inconsciemment, vos choix relatifs à l'enseignement. La prise de conscience de vos conceptions et attentes vous permettra de clarifier vos priorités et d'affirmer vos choix. Les pages qui suivent soutiennent votre réflexion sur ces questions.

# De votre conception de l'apprentissage à votre philosophie d'enseignement

Les enseignant-e-s ont souvent des conceptions implicites de ce qu'est enseigner et apprendre. Pourtant, l'explicitation de leurs priorités permet d'affirmer leurs choix dans la conception d'un enseignement, de les communiquer aux étudiant-e-s et de formuler leur philosophie d'enseignement. Afin de prendre conscience de vos conceptions implicites et de formuler votre philosophie d'enseignement, trois activités vous sont proposées: la première permettant de vous situer par rapport aux approches classiques de l'apprentissage, la deuxième de vous situer par rapport à vos expériences personnelles et la troisième d'intégrer l'ensemble de ces réflexions dans la formulation de votre philosophie d'enseignement.



## Se situer par rapport aux approches de l'apprentissage

Les objets proposés en page suivante visent avant tout à activer vos représentations implicites. Il n'y a donc pas de bonne réponse! Vous pourriez combiner différents objets ou choisir un objet qui n'est pas dans la liste et reflétant mieux votre conception.

L'important est qu'à partir de cet objet, de cette prise de conscience, vous puissiez identifier vos priorités dans l'enseignement. Quelle est la notion principale que vous associez à cet objet? Par exemple, les personnes choisissant la brique évoquent souvent une idée de construction ou celles privilégiant l'arrosoir l'idée d'étudiant-e-s ayant le potentiel que l'enseignant-e devra révéler en leur apportant «la nourriture» dont elles et ils ont besoin.

L'étape suivante est, à partir de cette conception, de déterminer vos priorités dans l'enseignement. Par exemple, les tenants de la notion de construction vont régulièrement évoquer une logique de progression du simple au complexe dans laquelle des liens s'établissent avec les éléments présentés précédemment. Les familiers de l'arrosoir vont souvent parler de l'attention portée aux besoins des étudiant-e-s en créant un contexte favorable à l'apprentissage.



Pour vous, quel objet  
représente le mieux  
ce que c'est qu'enseigner?





**Pourquoi cet objet représente le mieux ce que c'est qu'enseigner pour vous?**

**En fonction de cette conception, sur quoi mettez-vous l'accent dans votre enseignement?**

**Quelles sont vos attentes au niveau de l'apprentissage et du comportement de vos étudiant·e·s?**



L'arrosoir permet d'illustrer deux aspects (au coeur de mes enseignements/qui me tiennent à coeur):

1. Une connaissance pour tous et toutes/le plus grand nombre (par opposition à un robinet);
2. Nourrir les graines dans l'espoir de voir fleurir des plantes.

---

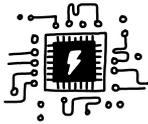
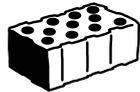
Mes priorités portent sur le fait d'avoir un rôle de facilitation, d'inclure tous les points de vue et d'assurer que tous et toutes atteignent un niveau minimum.

---

J'attends des étudiant·e·s qu'ils et elles viennent préparé·e·s aux séances et participent de manière active aux discussions en classe.

Pour éveiller vos conceptions de l'apprentissage, différents objets ont été choisis. Il est proposé de les associer à des approches de l'apprentissage. Une description plus détaillée

de certains courants se retrouve plus loin dans le texte. L'intention ici est de vous donner des idées plus concrètes afin d'alimenter votre réflexion sur vos priorités.

Objet	Approche de l'apprentissage	Conditions pour que l'approche fonctionne
<p data-bbox="97 298 304 326">Micro-processeur</p> 	<p data-bbox="347 298 770 446">Cette approche accorde une place majeure aux processus de traitement de l'information (illustrée par le micro-processeur). Elle peut être rapprochée du courant cognitiviste.</p>	<ul data-bbox="820 298 1445 506" style="list-style-type: none"> <li>• Structuration du contenu</li> <li>• Dosage information, rythme</li> <li>• Permettre codage multiple de l'information (visuel/auditif, images/mots, etc.)</li> <li>• Favoriser l'appropriation individuelle</li> <li>• Rappels réguliers</li> <li>• Mise en pratique des concepts</li> </ul>
<p data-bbox="97 530 304 558">Brique</p> 	<p data-bbox="347 530 770 642">La brique évoque l'idée que les connaissances se construisent à partir des précédentes. En ce sens, elle peut être associée au courant constructiviste.</p>	<p data-bbox="820 530 1445 558">Mettre l'accent sur les liens</p> <ul data-bbox="820 558 1445 703" style="list-style-type: none"> <li>• Relations aux acquis</li> <li>• Relations entre les thèmes, concepts, enseignements</li> <li>• Relations à d'autres situations</li> <li>• Favoriser la réflexivité, la prise de conscience</li> </ul>
<p data-bbox="97 732 304 759">Pâte à modeler</p> 	<p data-bbox="347 732 770 844">L'idée dans cette approche est qu'on apprend en observant un bon modèle (base du compagnonnage ou de la formation des chirurgiens par exemple).</p>	<p data-bbox="820 732 1445 783">Accent sur aspects et étapes importantes du processus, le décomposer</p> <p data-bbox="820 783 1445 835">Offrir des possibilités répétées de pratique avec feedback</p> <p data-bbox="820 835 1445 904">Organiser une progression de l'apprentissage visant l'autonomie (du simple au complexe)</p>
<p data-bbox="97 928 304 955">Gants de boxe</p> 	<p data-bbox="347 928 770 1076">Les gants illustrent la notion que les interactions et la confrontation des points de vue font évoluer les représentations. Ils peuvent être associés au socio-constructivisme.</p>	<p data-bbox="820 928 1445 955">Interactions</p> <ul data-bbox="820 955 1445 1016" style="list-style-type: none"> <li>• Avec les étudiant-e-s</li> <li>• Entre les étudiant-e-s</li> </ul> <p data-bbox="820 1028 1445 1064">Confrontation de points de vue, pensée critique</p>

Objet	Approche de l'apprentissage	Conditions pour que l'approche fonctionne
Clou/marteau 	Enfoncer le clou, c'est souligner le rôle de la redondance qui, avec le feedback, sont des facteurs majeurs de l'apprentissage et au cœur du behaviorisme.	Organisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarté des objectifs</li> <li>• Progression des étapes</li> </ul> Redondance Évaluation / Feedback
Entonnoir 	L'entonnoir illustre le point de vue selon lequel, dans le processus d'apprentissage, le «maître» fait passer la connaissance à l'«élève» dans une logique de transmission.	Qualité de la présentation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarté des explications et de la structure</li> <li>• Utilisation d'images / illustrations / exemples</li> <li>• Variété des supports et multi-modalité</li> <li>• Touche émotionnelle</li> <li>• Diversité des façons de présenter</li> </ul> Qualité du contenu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualité</li> <li>• Pertinence</li> <li>• Sélection</li> </ul>
Guide de voyage en groupe 	Dans cette perspective, l'accent est mis sur le rôle de facilitation des enseignant-e-s qui cherchent à guider le processus d'apprentissage en fonction des objectifs choisis.	Réponse aux besoins individuels Acquisition de méthodes Approches maïeutiques Mettre les personnes en projets
Arrosoir 	L'arrosoir illustre la conception considérant que chaque être humain a un potentiel de développement et qu'il faut créer les conditions pour qu'il s'exprime. Elle est en lien avec une approche humaniste.	Identifier les acquis et ajuster l'enseignement Créer un climat de confiance Multiplier et varier les approches, stratégies Accorder de la place aux préférences et choix individuels

## Engagement et motivation

La motivation est une composante fondamentale du processus d'apprentissage. Afin de mieux prendre en compte cette dimension dans l'élaboration des situations d'apprentissage pour les étudiant-e-s, il convient d'avoir une compréhension générale de ses mécanismes. Il ne s'agit pas ici d'aborder en détail les nombreux modèles de la motivation qui foisonnent dans la littérature scientifique, mais de dégager une compréhension simplifiée qui permette d'analyser les situations proposées. La motivation ne peut être directement observée ou évaluée; elle se reflète à travers des comportements tels que la persistance, l'engagement cognitif ou la participation.

De fait, la motivation est le résultat d'un processus individuel et ne peut être «injectée» aux apprenants, contrairement à l'idée répandue selon laquelle «il faut motiver les étudiant-e-s!». Par ailleurs, la motivation ne s'accumule pas dans un réservoir pour être disponible au moment voulu. Elle n'existe qu'en un objectif – apprendre le mandarin, par exemple – ou une activité – comme s'impliquer dans le débat sur les intérêts et risques de telle méthode d'analyse. On est donc toujours motivé (ou pas) pour quelque chose de précis. De façon extrêmement schématique, les travaux sur la motivation peuvent se résumer à partir d'une formule simple:  $M=C \times V$ . Elle souligne que la motivation (M) dépend

à la fois du sentiment de compétence que l'individu peut avoir quant à l'atteinte de l'objectif ou la réalisation de l'activité (C) et de la valeur accordée au résultat (V). Comme le suggère cette formule, si l'une des deux composantes est très faible, la motivation s'effondre. Par exemple, si je me sens compétent pour apprendre le mandarin, mais que je n'en vois pas l'intérêt, ma motivation pour cet apprentissage est quasi nulle. De même, si je trouve très intéressant de pouvoir participer au débat sur les intérêts et risques de telle méthode d'analyse, mais que je pense n'avoir aucune compétence pour y contribuer, ma motivation sera également très réduite.

$$M = C \times V$$

Motivation

Compétence que  
l'individu peut avoir  
quant à l'atteinte  
de l'objectif ou  
la réalisation  
de l'activité

Valeur accordée  
au résultat

Il est donc fondamental, au moment de la conception et de la mise en œuvre d'un enseignement, de créer les conditions favorisant l'émergence d'un sentiment de compétence d'une part, et, d'autre part, de s'appuyer sur leur hiérarchie de valeurs. En effet, si on ne peut pas directement motiver les étudiant-e-s, on peut créer les conditions pour augmenter la probabilité qu'ils et elles le soient.

Différentes approches permettent de susciter un sentiment de compétence, par exemple, faire des liens avec ce que les étudiant-e-s connaissent: expériences antérieures et personnelles, autres cours, métaphores, exemples de la vie réelle; leur faire résumer le cours leur permettra de réaliser de ce qui a été retenu et compris; les inciter à prendre conscience de leurs stratégies et les inviter à identifier celles qui fonctionnent. Par ailleurs, souligner les liens avec les objectifs, signaler les retombées personnelles, sociales et professionnelles en explicitant les bénéfices à de leur engagement peut également amener les étudiant-e-s à accorder davantage de valeur à un enseignement ou une activité.

Garder à l'esprit que la motivation des enseignant-e-s est extrêmement contagieuse...!



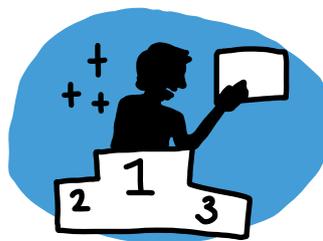
## Analyser sa propre expérience d'apprentissage

Afin de poursuivre et d'élargir la réflexion sur votre approche de l'enseignement, quelques questions complémentaires vous sont proposées.

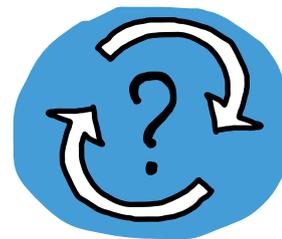
Notez vos priorités d'enseignant-e issues de votre expérience personnelle.



**Comment est-ce que j'apprends le mieux?**



**Que faisaient les enseignant-e-s avec lesquels je pense avoir le mieux appris?**



**Qu'est-ce que je reproduis de ces expériences personnelles?**

## Comment est-ce que j'apprends le mieux?



Durant mes études, ma stratégie consistait à lire les ouvrages et les documents, à souligner les parties qui me paraissaient centrales et à faire une synthèse en vue des révisions avant les examens. Je veillais à me rendre à tous les cours même si je ne participais que très rarement.

Juste avant les examens, je répétais certains des exercices proposés durant le semestre. Mon approche a surtout changé sur un point: lors de formations, j'essaie de venir préparé et de participer.

## Que faisaient les enseignant·e·s avec lesquels je pense avoir le mieux appris?



Quelques enseignant·e·s ont rendu leur matière particulièrement intéressante et m'ont motivé·e à apprendre car :

1. L'enseignant·e arrivait à créer un lien avec l'audience par une forme d'empathie et/ou par le temps pris à répondre à des questions hors des plages d'enseignement;
2. L'enseignant·e structurait la matière de manière très claire ou reprenait un exemple de manière répétitive. Je me souviens d'un enseignant qui, sur une période de 4 semestres, a utilisé l'exemple d'une tasse de thé dans un restaurant de montagne pour couvrir l'ensemble du droit des obligations;
3. L'enseignant·e proposait un projet pratique qui avait du sens, voire nous laissait choisir un projet.

## Qu'est-ce que je reproduis de ces expériences personnelles?



Un peu tout... mais pas forcément tout le temps, ou toujours de la même manière! Le lien avec les étudiant·e·s me semble particulièrement important, de même que permettre aux étudiant·e·s de trouver du sens.

## Les étudiant·e·s ne sont pas vos clones!



Lorsque l'on enseigne, il est naturel d'essayer de reproduire les conditions qui nous ont permis d'apprendre le mieux. Mais pour être effective, cette approche nécessite que les étudiant·e·s fonctionnent comme nous, ce qui est de moins en moins le cas à mesure que les années passent... Les étudiant·e·s qui feront une carrière académique représentent moins de 5% d'une volée de première année, la nature de leurs motivations, leur approche de l'étude et de la chose intellectuelle, leur affinité pour la pensée abstraite ou leur rapport à la lecture sont autant de sources de différences.

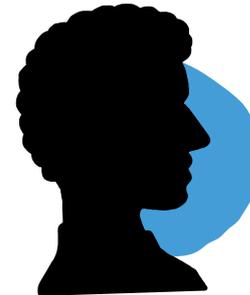
La «massification» des études supérieures a accentué l'hétérogénéité des publics estudiantins. Par ailleurs, la diversité des humains génère aussi des préférences individuelles. Une vaste littérature a été consacrée aux styles d'apprentissage et a tenté de classer les étudiant·e·s en fonction de leurs préférences ou affinités intellectuelles.





Ces préférences n'étant pas figées, il faut naturellement éviter de répartir les étudiant-e-s dans des boîtes. Malgré tout, cela invite à mettre en exergue deux mots clés: décentration et diversité.

Les méta-analyses réalisées sur ces données ne permettent pas de dégager des profils stables, mais soulignent néanmoins l'importance de certaines variables comme la nature du matériel (visuel, auditif, écrit, image), la forme d'appréhension (expérimentale, conceptualisation, etc.), l'affinité pour le travail en groupe ou la préférence pour l'étude individuelle, l'approche de l'apprentissage (surface, profond), la relation à l'autorité et au savoir (niveaux de développement épistémique, générations XYZ) non exhaustif.



## Formuler votre philosophie d'enseignement

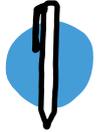
La réflexion que vous avez menée sur l'enseignement jusqu'à présent peut être résumée par votre «Philosophie de l'enseignement». Cette philosophie peut être définie de différentes façons, mais, pour l'essentiel, exprime vos convictions et théories sur l'enseignement et les priorités qui en découlent ainsi que vos attentes vis-à-vis des étudiant-e-s.

- Quelles sont pour vous les finalités de l'enseignement supérieur?
- Quelles sont vos priorités en tant qu'enseignant-e?
- Comment décririez-vous votre rôle d'enseignant-e?
- Comment décririez-vous le rôle des étudiant-e-s? Ce que vous attendez d'eux?

D'après vos réponses, que pouvez-vous dire de:

- La place des interactions dans l'apprentissage?
- L'importance accordée aux dimensions pratiques (exemples, exercices, travaux)?
- L'influence des modalités (auditif/visuel, expérience corporelle, images/mots, etc.)?
- La place que vous accordez aux acquis préalables des étudiant-e-s?
- La logique de construction de vos enseignements?

Cette analyse peut vous aider à identifier vos priorités en tant qu'enseignant-e. Une fois que vous aurez fini la construction de l'enseignement que vous menez en parallèle, il sera utile de vous assurer que vos choix en cours de route reflètent bien votre vision.



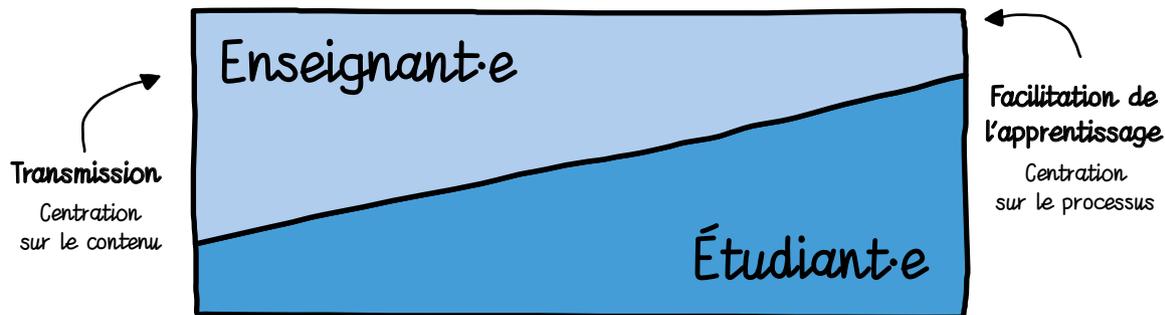
Il n'y a évidemment pas de mauvaise façon de formuler votre philosophie d'enseignement, l'essentiel est qu'elle reflète votre vision et vos priorités, et qu'elle soit facilement compréhensible par les étudiant·e·s et vos collègues.

Une façon simple d'amorcer la rédaction est de s'appuyer sur la formule suivante, que nous vous invitons à compléter:

**Mon but premier en tant qu'enseignant·e est... Pour y parvenir je...  
Dès lors, je m'attends à ce que les étudiant·e·s...**



*Mon but premier en tant qu'enseignant·e est de favoriser l'apprentissage des étudiant·e·s. Pour y parvenir, je varie les formats d'interaction. Dès lors, je m'attends à ce que le niveau de participation des étudiant·e·s soit élevé.*



## Utiliser les compétences des étudiant·e·s...

Une autre dimension importante dans sa façon de considérer l'enseignement touche à la relation à la connaissance et surtout à l'intention de prendre en compte les acquis des étudiant·e·s. Cette relation peut être décrite à partir du schéma ci-dessus. La perspective représentée par la position la plus à gauche du schéma illustre la situation où l'enseignant·e considère qu'elle ou il a la maîtrise du contenu et que les étudiant·e·s n'ont pratiquement aucune connaissance sur ce sujet, ou que l'enseignant·e ne souhaite pas solliciter leurs éventuelles connaissances.

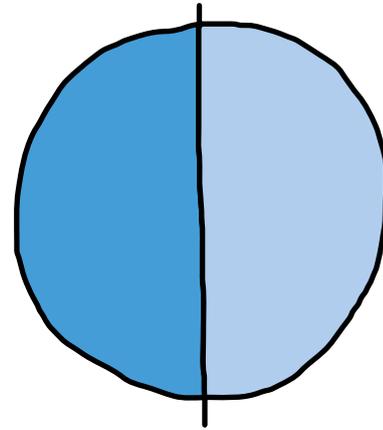
Les enseignant·e·s sont alors expert·e·s du contenu. À l'autre extrémité du schéma, l'enseignant·e considère que les étudiant·e·s ont une grande connaissance du contenu et qu'il ou elle va les solliciter pendant son enseignement. Les enseignant·e·s sont alors expert·e·s du processus, c'est-à-dire qu'elles et ils maîtrisent les questions à poser et les stratégies à mobiliser pour permettre aux étudiant·e·s d'exprimer aux mieux leurs compétences et leurs connaissances.

Il est important de souligner qu'il s'agit d'un continuum et donc, même si individuellement on peut privilégier une position sur ce continuum, qu'il s'agit d'un processus dynamique; la position va changer au cours d'un enseignement ainsi que d'un enseignement à l'autre.

### ...et clarifier leurs rôles à travers un contrat

Votre philosophie de l'enseignement peut se concrétiser à l'occasion d'un enseignement spécifique par un contrat pédagogique et didactique. Le contrat pédagogique permet d'explicitier l'organisation et le fonctionnement de la classe. Le contrat didactique fixe les rôles et les attentes des enseignant-e-s et des étudiant-e-s pour s'assurer que les deux parties travaillent ensemble pour le même objectif: la construction du savoir. Concrètement, il peut prendre la forme d'un tableau. Il s'agit bien sûr de préciser ce qui est attendu au niveau du travail, mais aussi de l'attitude.

Plus globalement, le message véhiculé par cette image est une forme de co-construction de l'apprentissage: pour atteindre les objectifs d'apprentissage, chacun et chacune doit apporter la contribution attendue.



Enseignant·e Étudiant·e

Responsabilisation collective pour  
l'atteinte des objectifs



## Enseignant.e

## Étudiant.e

Présenter des éléments théoriques de manière ex cathedra en intégrant des exemples concrets issus de la vie quotidienne pour illustrer le propos (cours le jeudi après-midi).

Écouter activement, prendre des notes, poser des questions de clarification. Relire les notes de cours la veille de chaque cours. Noter des questions à poser à l'enseignant.e ou aux autres étudiant.e.s afin de clarifier la compréhension de certaines notions.

Proposer des exercices en classe pour approfondir les notions présentées. Répondre aux questions des étudiant.e.s durant le temps d'exercice. Fournir un feedback collectif à la fin de l'exercice.

Réaliser les exercices, poser des questions de clarification. Prendre en compte le feedback collectif pour corriger sa production.

Proposer une liste d'ouvrages de référence et d'articles scientifiques permettant d'approfondir les notions présentées en cours avec une planification des lectures durant le semestre. Mettre en place un forum de discussion portant sur les ressources. Répondre aux questions posées sur le forum (connexion au forum le mercredi matin). Prendre un temps à chaque début de cours pour revenir sur les éléments présents dans le forum de discussion.

Lire les ressources identifiées selon la planification. Compléter ses notes de cours avec les éléments pertinents identifiés. Poser des questions sur le forum de discussion prévu à cet effet (jusqu'au mardi soir de chaque semaine). Échanger avec les autres étudiant.e.s et/ou répondre aux questions posées sur le forum.

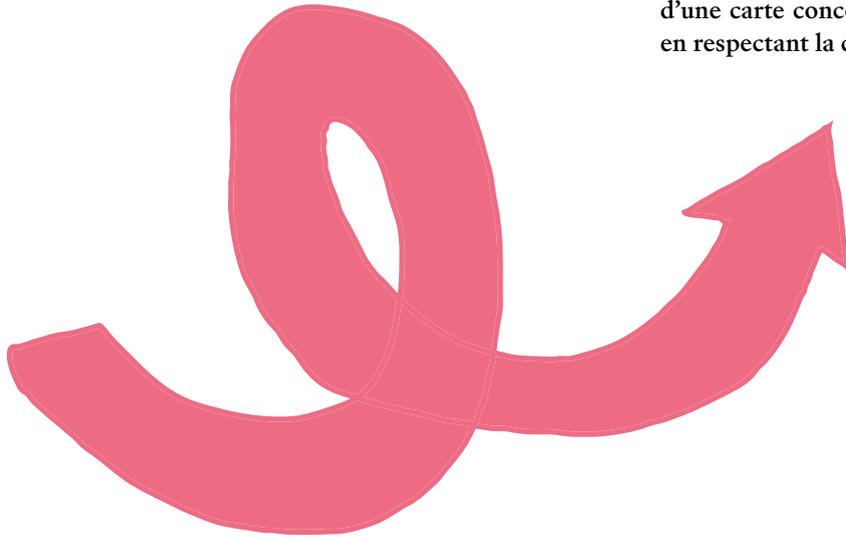
Intégrer une pause de 10 minutes entre deux heures de cours.

Respecter le temps de pause.

Le travail réalisé dans cette partie permet de clarifier votre vision de l'enseignement et de préparer votre dossier d'enseignement en complément du travail proposé dans la partie «évolution» de cet ouvrage.

# Conception

La partie conception a pour objectif de vous accompagner durant les différentes phases de l'élaboration d'un enseignement. Nous proposons une démarche progressive, partant d'une carte conceptuelle et allant jusqu'à un scénario, tout en respectant la cohérence pédagogique.



# Au cœur de l'ouvrage, le principe de cohérence pédagogique...

Selon les principes de l'alignement constructiviste (*constructive alignment*) décrits dans la littérature, il est nécessaire de penser l'enseignement comme un dispositif cohérent contenant trois éléments clés: les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation des apprentissages.

Dans cet ouvrage, nous insistons sur deux autres éléments qui, bien qu'évoqués dans la littérature, n'ont pas été suffisamment approfondis: le contenu et le contexte. Dans notre expérience d'accompagnement pédagogique des enseignant·e·s, nous avons souvent débattu de la question du contenu: comment faire passer le contenu à mes étudiant·e·s? Comment choisir le contenu pour qu'il soit adapté au niveau de mes étudiant·e·s? etc. Il nous paraissait évident de traiter cet élément dans cet ouvrage dans la mesure où il s'agit de vous accompagner vers une approche centrée sur l'apprentissage des étudiant·e·s sans mettre de côté le contenu qui est le socle de l'enseignement. Car il s'agit bien ici de réfléchir aux moyens d'accompagner l'étudiant·e dans l'appropriation du contenu d'un enseignement!

La cohérence pédagogique permet de clarifier ce que nous souhaitons proposer comme expérience d'apprentissage à nos étudiant·e·s. Elle permet également de rendre nos choix

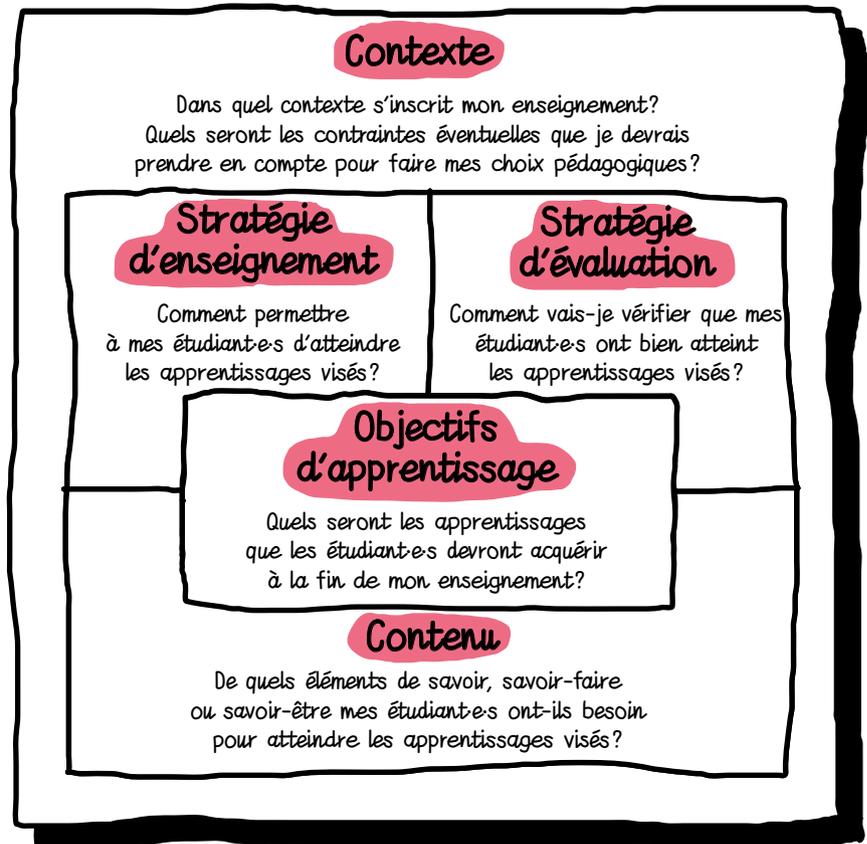
pédagogiques explicites, ce qui peut être utile si nous devons communiquer ces informations à des collègues intervenant ou non dans les enseignements, ou pour offrir aux étudiant·e·s des clés de compréhension sur les raisons des activités qui leur sont proposées.

Développer son enseignement selon les principes de la cohérence pédagogique va donc consister à expliciter ses intentions pédagogiques et à ne plus les laisser sous la forme de simple intuition. Il s'agit donc de vous permettre de passer de l'intuition à l'intention!

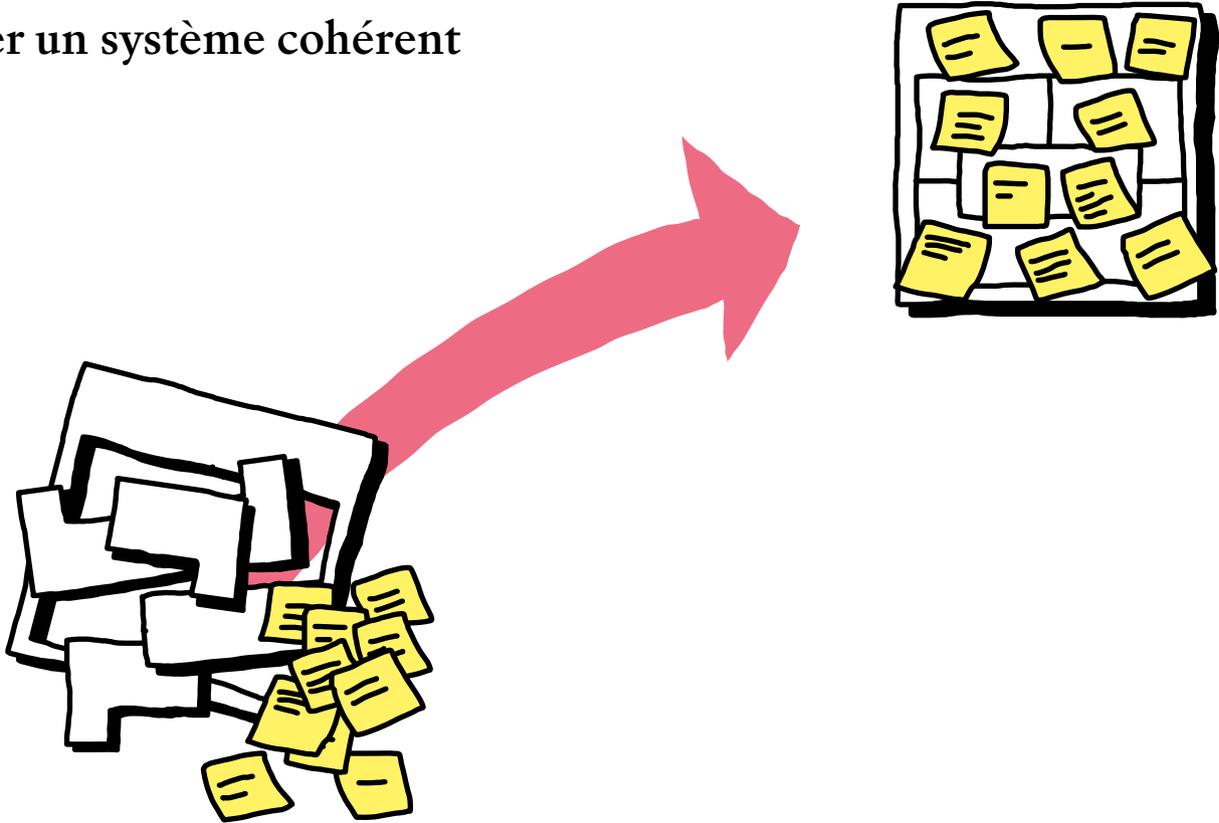
Ainsi, si nous visons à développer les capacités d'argumentation orale de nos étudiant·e·s [l'objectif d'apprentissage], il sera cohérent de proposer une stratégie d'enseignement leur permettant de développer cette capacité durant la période d'enseignement (discussion entre pairs, débats, présentation devant la classe, etc.) et de proposer une stratégie d'évaluation du type examen oral. Cela peut paraître trivial, mais il n'est pas rare de trouver de nombreux décalages entre apprentissage visé et les activités ou autre modalité d'évaluation.

## ...et un canevas

Afin d'opérationnaliser le principe de cohérence pédagogique, nous vous proposons un canevas reprenant les cinq blocs qui devront être pensés comme un tout cohérent.

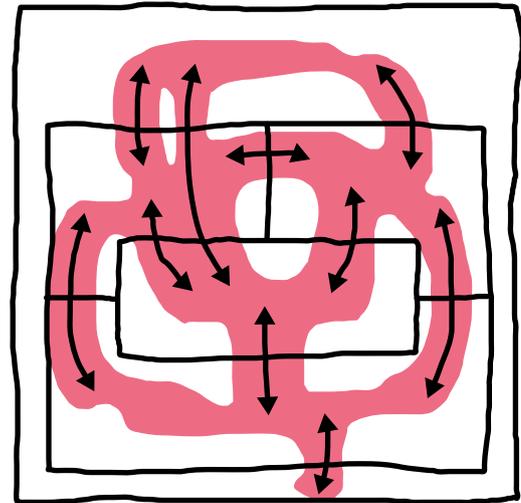


## Créer un système cohérent

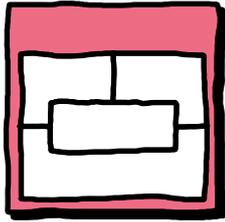


Il est nécessaire de tester la cohérence entre chacun de ces cinq blocs pour vérifier que l'enseignement en cours d'élaboration correspond bien à ce que nous souhaitons offrir comme expérience d'apprentissage aux étudiant-e-s. Les flèches illustrent la dimension systémique de cette réflexion, à savoir que toutes les composantes s'influencent mutuellement.

Dans les pages suivantes, nous vous proposons une série d'activités qui vous permettront de remplir ce canevas et de tester la cohérence de l'enseignement que vous êtes en train de concevoir. Le canevas est au cœur de l'ouvrage et formalise la réflexion sur un enseignement. Il s'appuie sur les principes de «l'alignement constructif», c'est-à-dire sur la nécessité d'assurer une cohérence des choix au niveau des quatre blocs constituant les piliers de tout enseignement: les objectifs, les contenus, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation. Tout cela s'inscrit dans un contexte (cinquième bloc) influençant chacun des autres piliers. Ce canevas aide à structurer le processus de création ou de renouvellement d'un enseignement. Il permet de réfléchir aux choix relatifs à chacun des quatre blocs, ainsi qu'à la cohérence globale de l'enseignement qui est le but final.

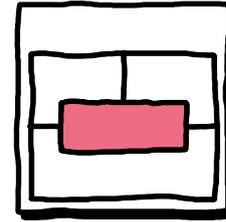


## Les cinq blocs du canevas en détail



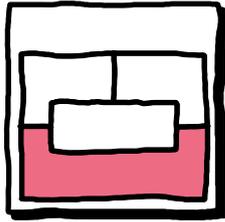
### Contexte

Un enseignement se situe toujours dans un contexte bien spécifique. Celui-ci comprend les éléments relatifs aux étudiant·e·s (nombre, hétérogénéité, etc.), au cursus dans lequel cet enseignement est intégré (année d'étude, nombre de crédits ECTS pour cet enseignement, etc.), aux ressources à disposition de l'enseignant·e (taille de la salle de cours, matériel, financement à disposition, etc.) et aux éléments relatifs à l'enseignant·e (familiarité avec certaines méthodes d'enseignement, temps à disposition pour enseigner, etc.). Le contexte peut avoir une incidence positive ou négative sur les choix pédagogiques que l'enseignant·e devra effectuer.



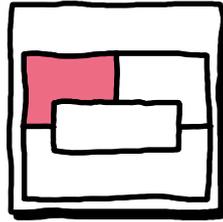
### Les objectifs d'apprentissage

Au cœur de notre canevas se trouvent les objectifs d'apprentissage. Il s'agit de définir les apprentissages que les étudiant·e·s devront atteindre à la fin de l'enseignement. Ces objectifs sont utiles pour l'enseignant·e, car ils vont l'aider à *construire* son enseignement, à *communiquer* ses attentes aux étudiant·e·s et à *évaluer* si les étudiant·e·s ont bien développé les apprentissages pour lesquels l'enseignement a été conçu. Ils vont être utiles aux étudiant·e·s aussi, leur indiquant clairement la cible à atteindre et ce qui est attendu de leur part en termes d'apprentissage.



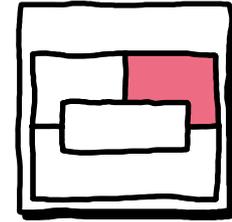
### Le contenu

Le contenu est le socle sur lequel repose l'enseignement et pour lequel l'enseignant-e est expert-e. Le travail de l'enseignant-e consiste à sélectionner et à structurer le contenu qu'il ou elle estime pertinent de mettre à disposition des étudiant-e-s en fonction du contexte d'enseignement (ex: temps d'enseignement à disposition, niveau des étudiant-e-s, etc.) et des objectifs d'apprentissage visés.



### La stratégie d'enseignement

La stratégie d'enseignement englobe l'ensemble des activités d'apprentissage qui seront proposées aux étudiant-e-s afin qu'elles et ils atteignent les objectifs d'apprentissage. Il ne s'agit pas ici des formats d'enseignement (ex: cours magistral, travaux dirigés, etc.), mais bien des activités (ex: étude de cas, discussion entre pairs, exposé ex cathedra, etc.) proposées durant ces modalités d'enseignement.

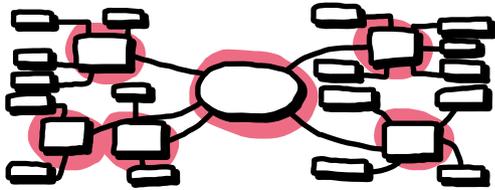


### La stratégie d'évaluation

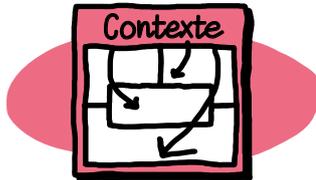
La stratégie d'évaluation concerne les activités qui devront être réalisées par les étudiant-e-s afin qu'elles et ils puissent recevoir du feedback sur leurs apprentissages et ainsi vérifier qu'elles et ils ont bien atteint les objectifs visés. Il peut s'agir par exemple d'exercices notés ou non notés, d'examens, de rapports à rendre, d'une présentation orale, etc. Il peut s'agir d'évaluations formatives (donner du feedback sur les travaux des étudiant-e-s) ou d'évaluations certificatives (donner une note aux travaux des étudiant-e-s).

## Sept étapes pour remplir votre canevas

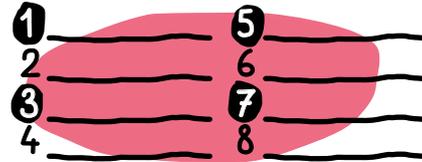
Que vous partiez d'une feuille blanche ou que vous vouliez vous assurer de la cohérence pédagogique, nous vous proposons une conception de votre enseignement en 7 étapes.



1. Identifiez les concepts clés de votre enseignement



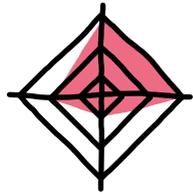
2. Identifiez les éléments du contexte qui influencent votre enseignement



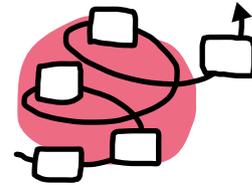
3. Rédigez les objectifs d'apprentissage de votre enseignement

Cont. obj.	C1	C2	C3
O1	X		X
O2		X	

4. Clarifiez et sélectionnez les contenus de votre enseignement



5. Formulez la stratégie d'enseignement



7. Scénarisez le déroulement de votre enseignement

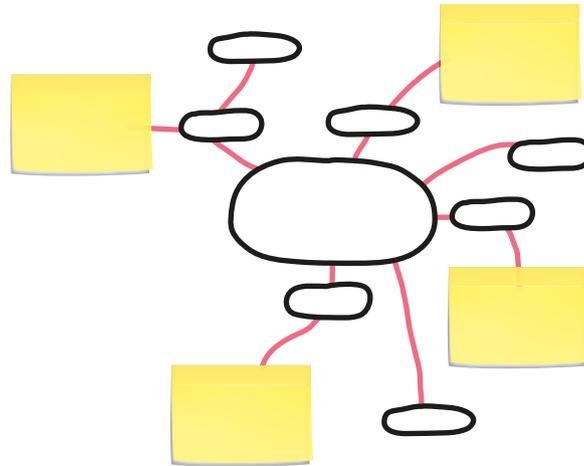


6. Formulez la stratégie d'évaluation



# I. Identifier les concepts clés de son enseignement

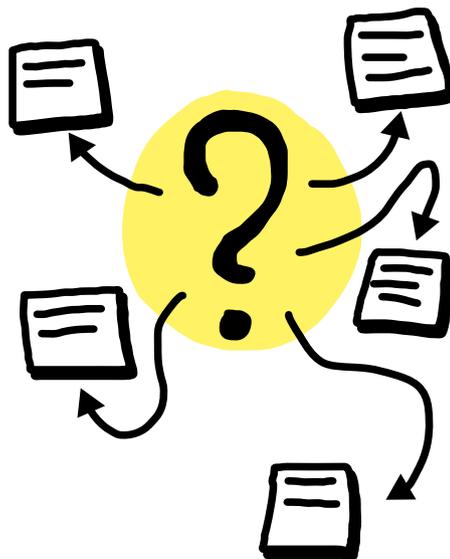
Quels sont les concepts clés qui doivent être traités?



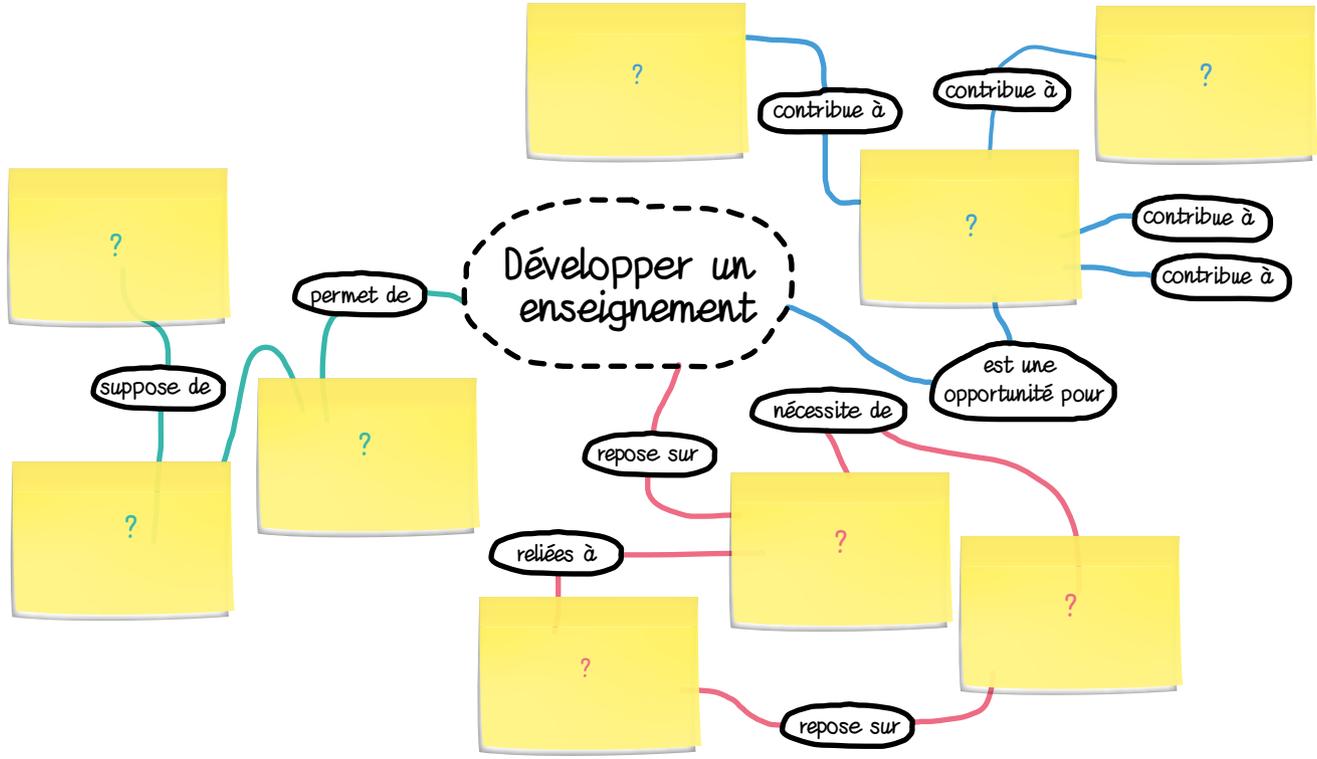
## Identifier les concepts clés en élaborant une carte conceptuelle

La première étape consiste à identifier les concepts clés à enseigner. Il pourrait aussi être envisagé de commencer par les objectifs d'apprentissage, mais l'observation des pratiques montre que, le plus souvent, les enseignant-e-s commencent leur réflexion par le contenu.

Lors de cette première étape, nous vous proposons de réaliser une carte conceptuelle afin de faire ressortir les concepts clés de votre enseignement.



Exemple de structure d'une carte conceptuelle:



Quels sont les concepts clés à enseigner?

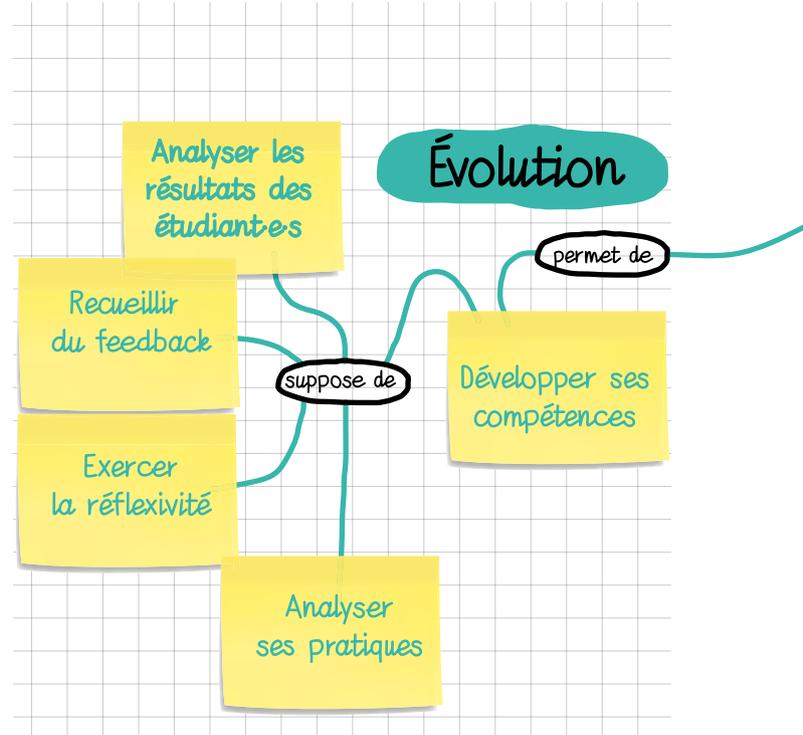
## Pourquoi une carte conceptuelle?

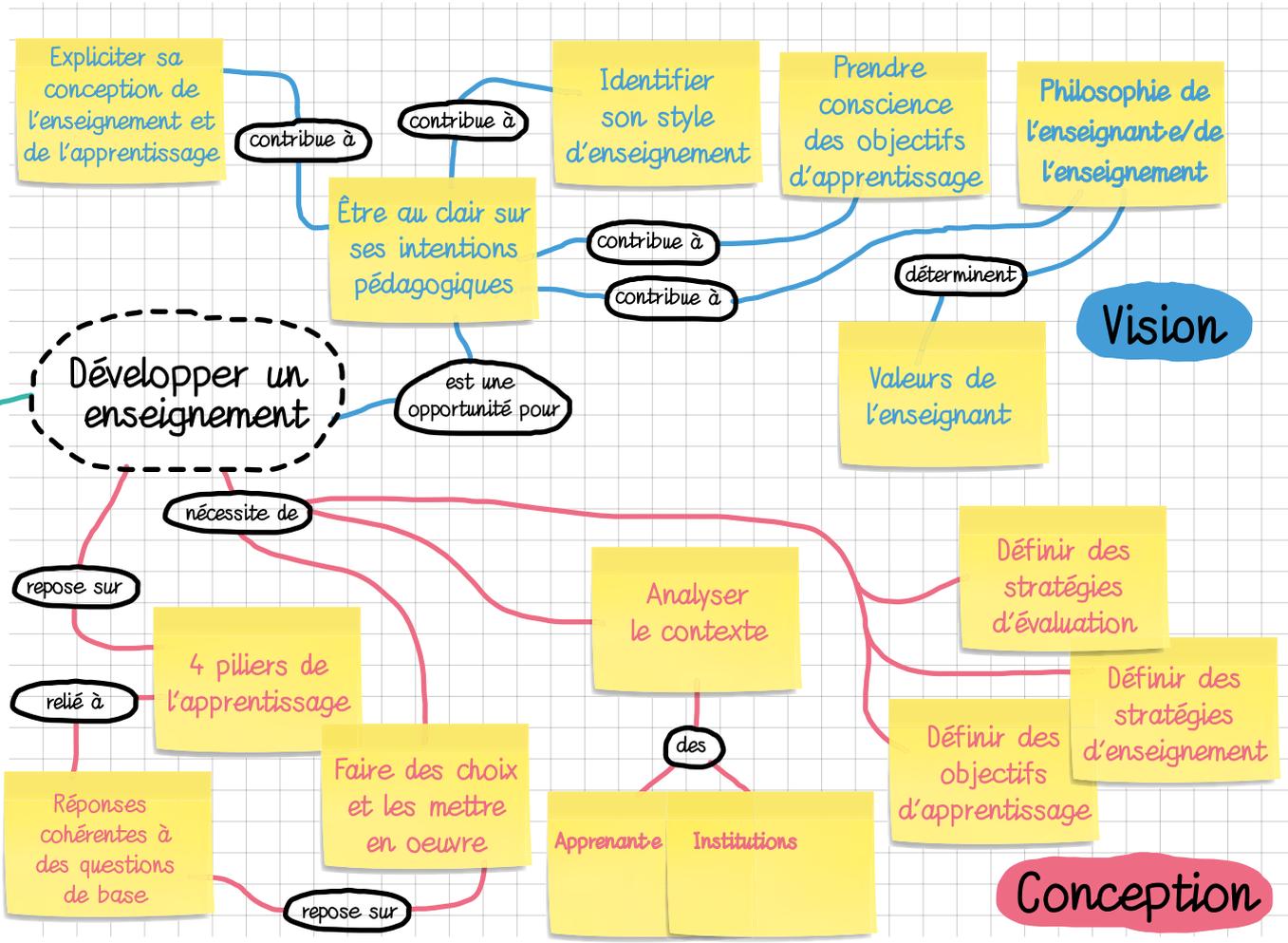
Une carte conceptuelle, parfois appelée «mind map», est une représentation graphique structurée d'un domaine spécifique de connaissances qui fournit une vue d'ensemble du réseau conceptuel de ce champ du savoir. Elle permet donc de placer un concept dans son réseau notionnel et de le relier à d'autres concepts ainsi qu'à des connaissances.

Une carte conceptuelle permet de situer les divers éléments du contenu d'un cours les uns par rapport aux autres. Cela peut servir à identifier les concepts les plus importants, à clarifier les relations entre eux et à simplifier sa pensée par rapport aux contenus.

Une carte conceptuelle peut aussi servir à présenter la structure d'un cours aux étudiant·e·s ou à les amener à mettre à jour leurs représentations d'un concept ou à visualiser les relations entre les différents éléments abordés en cours. On peut enfin imaginer demander aux étudiant·e·s de produire une carte conceptuelle au début ou à la fin d'un enseignement afin d'obtenir un aperçu de leurs représentations sur la matière.

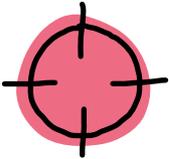
### Carte conceptuelle du livre





## Réaliser une première ébauche de carte conceptuelle

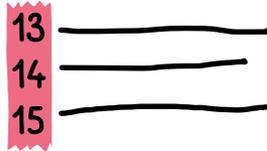
Vous êtes invité·e à commencer votre carte conceptuelle en suivant les quelques étapes ci-dessous :



- 1 Identifier la thématique ou le concept central sur lequel portera la carte conceptuelle.



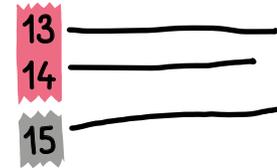
- 4 Écrire chaque concept sur un post-it.



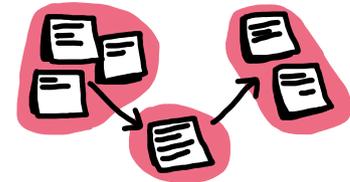
- 2 Dresser une liste de 20 à 30 concepts qui doivent être couverts dans l'enseignement considéré.



- 5 Placer les concepts sur une feuille blanche et les situer les uns par rapport aux autres.



- 3 Identifier dans cette liste les 10 ou 15 concepts les plus importants.



- 6 Établir la nature des relations entre les concepts et les nommer.

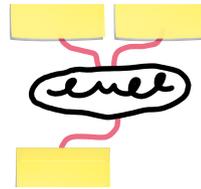


Version 1.0

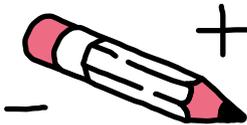


## Faire évoluer une première ébauche

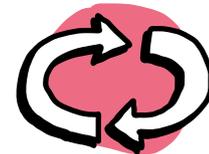
Sur la base du premier jet, compléter et faire évoluer votre carte à partir des trois actions ci-dessous:



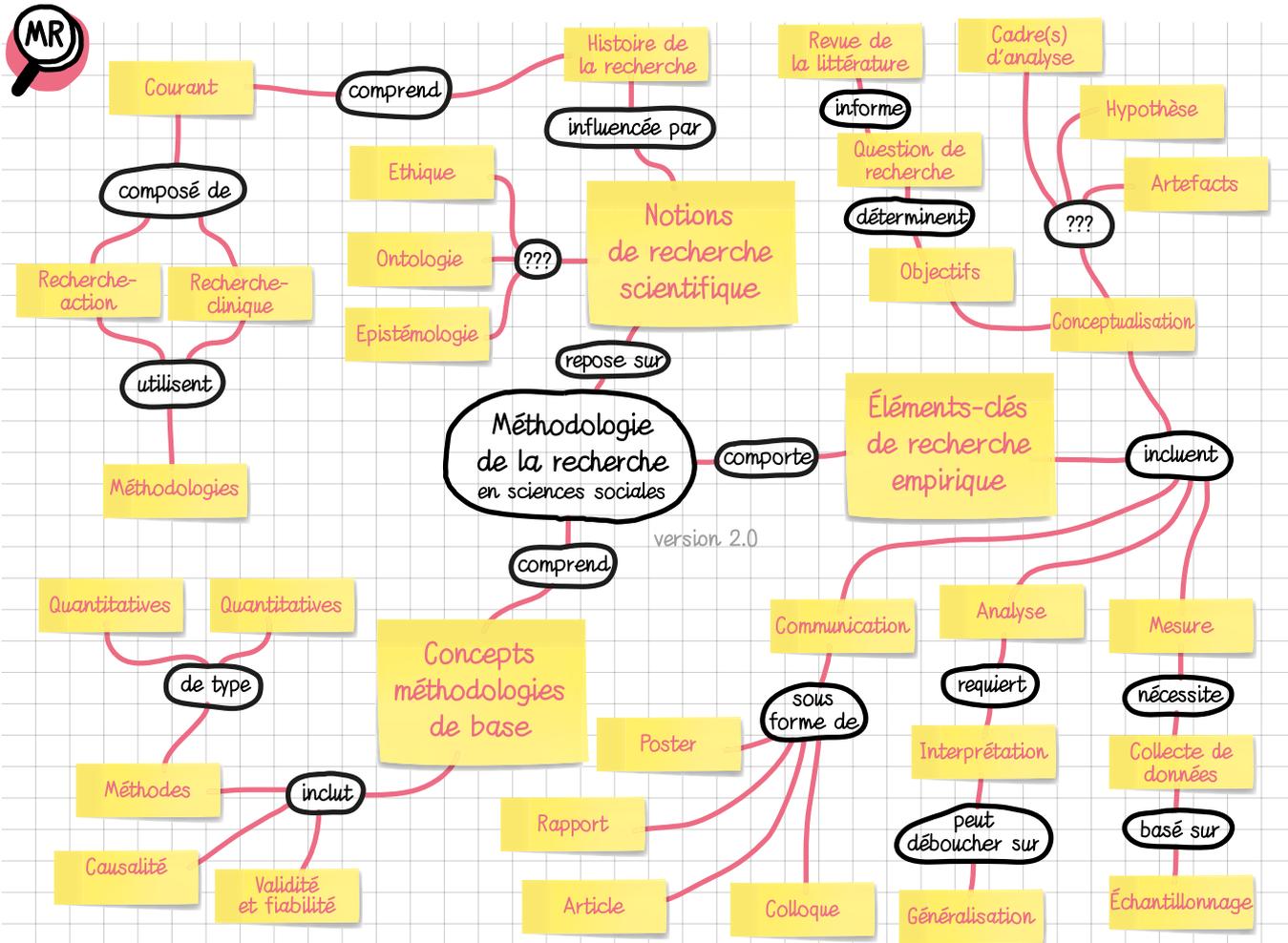
Clarifier la nature des relations et les nommer



Rajouter, éliminer les éléments pertinents ou superflus



Réorganiser les éléments



## Valider la carte conceptuelle

Vous pouvez vous appuyer sur les questions ci-dessous pour analyser votre carte et vous assurer qu'elle reflète bien les notions prioritaires, l'articulation des concepts et qu'elle est compréhensible sans explications supplémentaires.



- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Le concept central est-il facilement repérable?</li> <li><input type="checkbox"/> L'ensemble de la carte est-il facilement compréhensible?</li> <li><input type="checkbox"/> Les concepts repris sur la carte permettent-ils d'avoir une vue d'ensemble du domaine traité?</li> <li><input type="checkbox"/> Les concepts les plus importants sont-ils facilement repérables?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Les concepts les plus importants sont-ils reliés de façon claire au concept central?</li> <li><input type="checkbox"/> Les liens entre les concepts sont-ils compréhensibles?</li> <li><input type="checkbox"/> Les contenus repris sur la carte permettront-ils de planifier l'enseignement visé?</li> <li><input type="checkbox"/> Est-ce que la carte pourrait être distribuée aux étudiant·e·s pour leur donner un aperçu global des contenus qui seront abordés dans l'enseignement?</li> </ul> |
|--|--|

Maintenant que vous avez validé votre carte conceptuelle, vous êtes plus facilement à même de traduire les notions clés en objectifs d'apprentissage et en contenus.

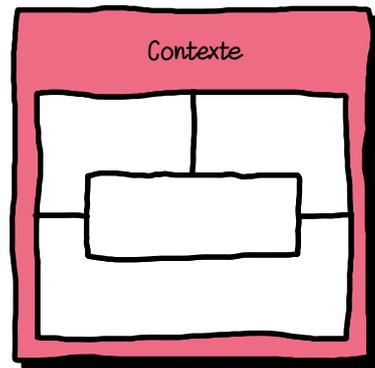
Mais avant, il importe de définir les éléments contextuels dans lesquels s'inscrit un enseignement.



## II. Identifier les éléments clés du contexte qui influencent son enseignement

Dans quel contexte s'inscrit mon enseignement?

Quelles seront les contraintes éventuelles dont je devrais tenir compte pour faire mes choix pédagogiques?



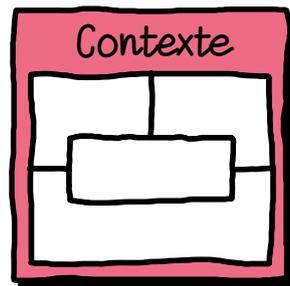
## Le contexte influence les choix pédagogiques

Un enseignement se déroule toujours dans un contexte particulier. Ainsi, différents éléments contextuels ajoutent potentiellement des contraintes dans l'élaboration de l'enseignement.

Ceux-ci peuvent être d'ordre matériel ou immatériel. Les étudiant-e-s seront-ils ou elles peu ou nombreux? Puis-je ré-organiser les tables dans la salle de cours? À quel moment de la journée ou de la semaine le cours a-t-il lieu? Quelles sont les réglementations et pratiques institutionnelles au sujet de l'enseignement? Vais-je enseigner une partie ou la totalité du cours à distance?

Bien qu'indirectement lié au contenu du cours, le contexte influence de manière plus ou moins forte les objectifs d'apprentissage, le contenu et les stratégies d'enseignement et d'évaluation.

En plus, une grande partie du contexte est hors du contrôle de l'enseignant-e. Il s'agira ainsi d'identifier les éléments contextuels qui influenceront les choix pédagogiques, en partant des quatre catégories proposées ci-après.



## Étudiant·e·s

- Quel est le nombre d'étudiant·e·s?
- Quelle est la familiarité des étudiant·e·s avec les approches pédagogiques que j'envisage d'utiliser?
- Quels sont les acquis de formation des étudiant·e·s?
- Quelle est la composition de mon groupe d'étudiant·e·s (hétérogénéité ou non)? etc.

## Ressources

- Quel espace d'enseignement (mobilier et taille de la salle) ai-je à disposition?
- Quel matériel ai-je à disposition?
- Quelles ressources pédagogiques ai-je à disposition sur ce cours?
- Quelles ressources financières ai-je à disposition?

## Cursus

- Quel est le format d'enseignement prévu? (cours ex cathedra, travaux pratiques, séminaires, etc.)?
- Combien de crédits ECTS sont attribués pour ce cours?
- Comment mon enseignement s'articule-t-il avec les autres enseignements du cursus?
- Quel est le niveau de l'enseignement (Bachelor, Master, formation continue, etc.)?
- Est-ce un cours sélectif ou non?
- Les objectifs pédagogiques sont-ils déjà fixés?
- Quelles sont les réglementations? et pratiques institutionnelles?
- Est-ce un cours obligatoire ou facultatif?

## Enseignant·e·s

- Est-ce que d'autres enseignant·e·s et/ou assistants·e·s interviennent dans ce cours?
- Quel feedback (étudiant·e·s, collègues, résultats aux examens) ai-je à disposition sur cet enseignement?
- Quel niveau de responsabilité ai-je par rapport à cet enseignement?
- Quel temps ai-je à disposition pour développer cet enseignement?
- Quelle aisance ai-je par rapport à la thématique et/ou à certaines pratiques pédagogiques?
- Quelles sont mes intentions spécifiques pour cet enseignement?



## Illustration d'une analyse du contexte



## Étudiant·e·s

- 50, ½ ayant fait leur BA dans la même institution, ½ provenant d'autres institutions
- Nouvelle matière pour la plupart des étudiant·e·s

## Cursus

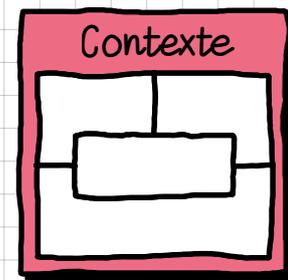
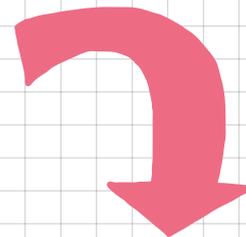
- MA
- 3 ECTS
- 2 heures de cours en présence
- 1 heure de TP
- Cours obligatoire

## Ressources

- Salle de séminaire
- Moodle pour déposer les supports de cours et les rendus

## Enseignant·e

- Aisance moyenne avec cette matière
- 1 semaine pour développer le cours
- Aucun assistant disponible pour cet enseignement



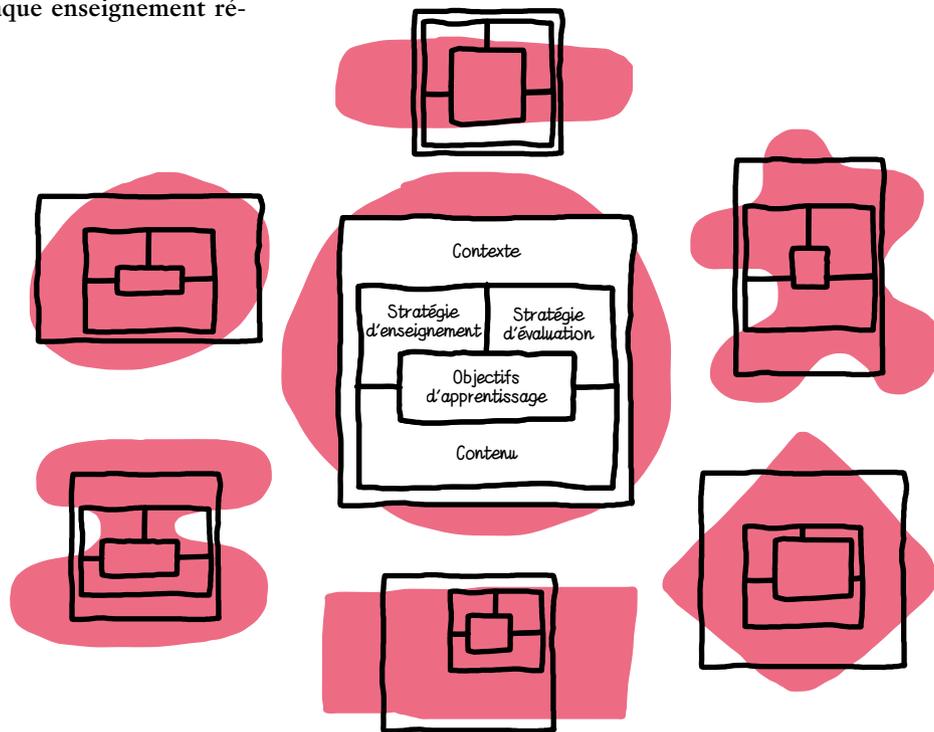
L'enseignant-e a identifié les éléments de son contexte susceptibles d'avoir une incidence sur ses choix pédagogiques. Nous pouvons voir ici que l'enseignant-e n'a qu'une semaine pour développer son cours. Cela pourrait donc avoir une forte incidence sur les éléments de contenu qu'il/elle pourra structurer, ainsi que sur les activités qu'il/elle va pouvoir mettre en œuvre.

Dans cet exemple, l'enseignant-e devra être attentif aux éléments de contenu à sélectionner. Il lui sera difficile de faire une revue de littérature pour compléter ou mettre à jour son contenu et il/elle devra certainement se restreindre à réexploiter les éléments de contenu déjà maîtrisés. Il lui sera également difficile de réaliser un support de cours de type photocopié. En revanche, il lui est tout à fait possible de demander à ses étudiant-e-s de contribuer à la réalisation de ce support de cours. Par exemple, il est tout à fait envisageable de créer un wiki sur Moodle et de désigner chaque semaine un groupe d'étudiant-e-s qui contribuerait à la production de ce contenu sous sa supervision.

En ce qui concerne la stratégie d'enseignement, l'enseignant-e devra également rester sur des activités maîtrisées. Il s'agira également de tenir compte du fait qu'il/elle est seul-e pour cet enseignement avec cinquante étudiant-e-s et devra mettre en œuvre des activités faciles à gérer et pour lesquelles fournir du feedback lui sera possible. Il est envisageable d'organiser du *peer review* en fournissant aux étudiant-e-s une grille d'évaluation des travaux qu'ils/elles devront rendre. Cela permettra aux étudiant-e-s d'obtenir un premier niveau de feedback et de consolider ainsi leurs travaux.

## Articuler l'enseignement au sein d'un cursus

Les autres enseignements dans le cursus font partie intégrante du contexte et doivent être pris en compte dans la mesure du possible, sachant que chaque enseignement répond à des priorités.





## Expliciter votre contexte

Prenez votre canevas et renseignez les éléments du «Contexte». Nous vous conseillons de noter sur un post-it ceux susceptibles d'avoir une incidence sur vos choix pédagogiques (1 post-it par élément).

Étudiant·e·s



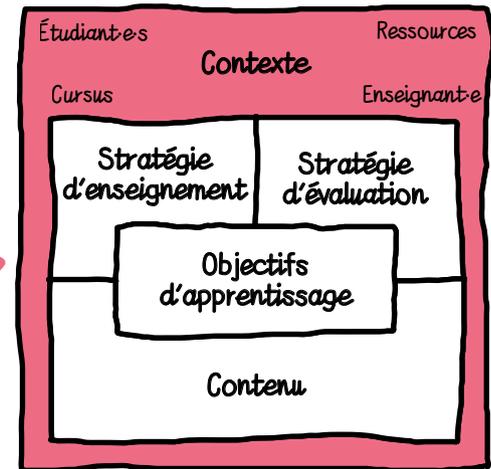
Coursus



Ressources



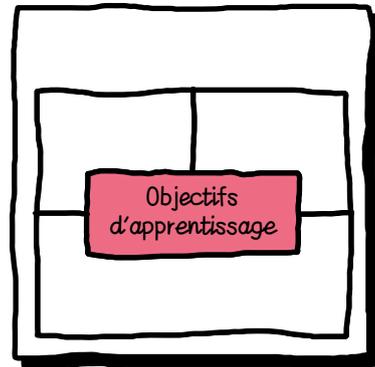
Enseignant·e





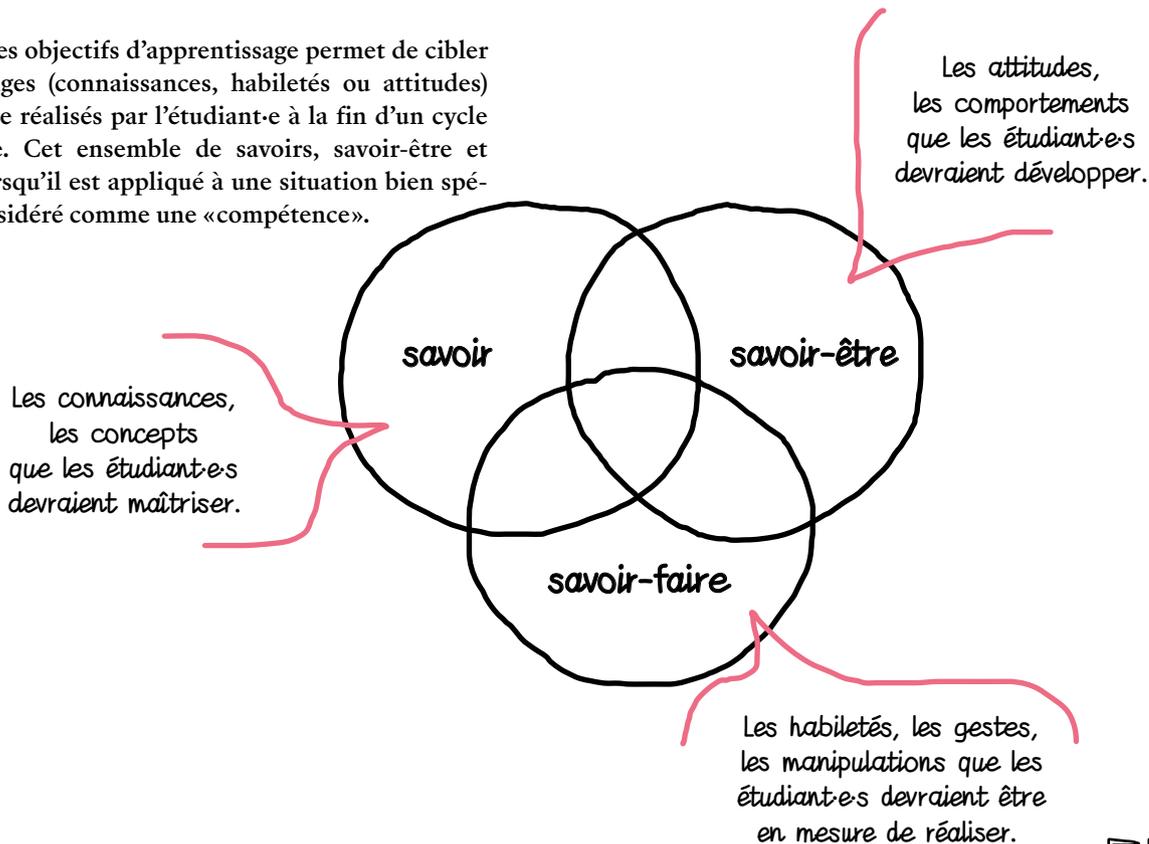
### III. Rédiger les objectifs d'apprentissage de son enseignement

Quels seront les apprentissages que les étudiant·e·s devront avoir acquis à la fin de mon enseignement?



## Le rôle crucial des objectifs d'apprentissage

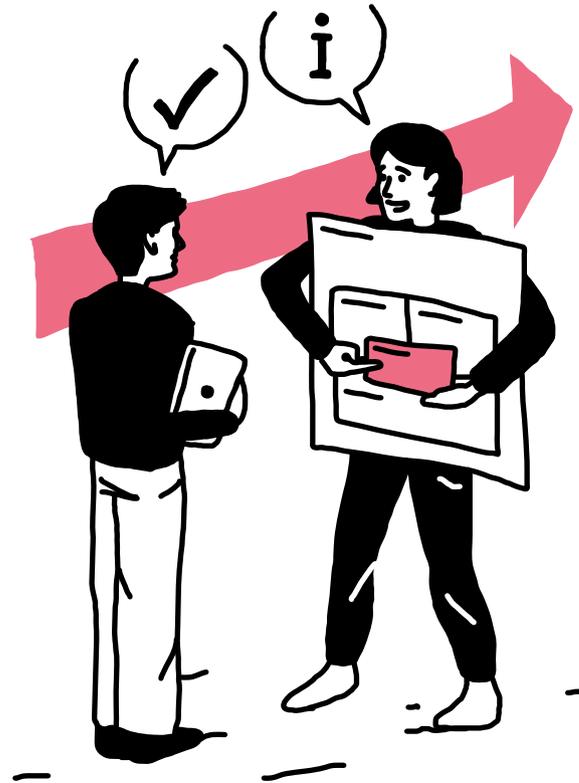
La définition des objectifs d'apprentissage permet de cibler les apprentissages (connaissances, habiletés ou attitudes) qui devront être réalisés par l'étudiant-e à la fin d'un cycle d'apprentissage. Cet ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire, lorsqu'il est appliqué à une situation bien spécifique, est considéré comme une «compétence».



Les objectifs d'apprentissage vont aider l'enseignant-e à **construire** son enseignement. Ils occupent une place centrale dans le canevas de cohérence pédagogique, car c'est à partir de ces objectifs que les choix des activités d'enseignement et d'apprentissage vont pouvoir s'effectuer.

Ces objectifs servent aussi à **communiquer** aux étudiant-e-s les attentes de l'enseignant-e concernant leurs apprentissages. Cela leur permet d'être plus au clair sur ce qui est attendu de leur part, et ainsi de pouvoir travailler la matière en conséquence.

Enfin, les objectifs permettent de clarifier ce qu'il est important d'**évaluer**. En fixant ce qui est attendu comme apprentissage à la fin d'un cycle d'apprentissage, il est alors plus aisé de spécifier quelles seront les modalités d'évaluation et sur quoi le focus sera placé.



Les objectifs d'apprentissage permettent également de spécifier le niveau d'apprentissage attendu des étudiant-e-s à la fin d'un cycle d'apprentissage, pouvant aller d'une simple mémorisation des concepts (apprentissage de surface) à une intégration forte des concepts aux connaissances de l'étudiant-e (apprentissage en profondeur). L'apprentissage en profondeur permettra un ancrage des connaissances de manière plus durable et une mobilisation des connaissances dans des situations variées, alors qu'un apprentissage de

surface permettra de mobiliser les connaissances sur des situations très spécifiques et de manière peu durable.

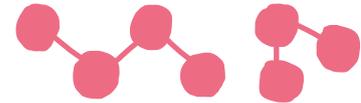
Le temps nécessaire pour viser un apprentissage en profondeur sera également plus important. Il sera donc nécessaire de vérifier que le temps nécessaire pour atteindre cet objectif est cohérent par rapport au nombre de crédits ECTS disponibles pour cet apprentissage.

Apprentissage  
en surface

- Les étudiant-e-s doivent juste **retenir** les concepts.

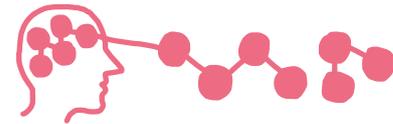


- Les étudiant-e-s doivent être capables de **faire des liens** entre les différents concepts.



Apprentissage  
en profondeur

- Les étudiant-e-s doivent être capables de **faire des liens** entre les différents concepts et le **reste de leurs connaissances**.



# Définir et rédiger des objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage sont composés:

- D'un **verbe d'action** à l'infinitif spécifiant le niveau et le type d'apprentissage visés.
- Des **contenus** d'apprentissage.
- D'**informations complémentaires** précisant les conditions de réalisation de la tâche par l'étudiant·e.

appliquer les normes éthiques à son propre travail

Attention à ne pas confondre «objectifs d'apprentissage» et «intentions pédagogiques» qui correspondent plus aux objectifs pour l'enseignant·e.

## Objectifs ou intentions de l'enseignant·e

Ce que l'enseignant·e envisage comme contenu et déroulement, ce qu'il/elle entend faire lors du cours.

Introduire les étudiant·e·s à la réflexion éthique sur la recherche.

## Objectifs d'apprentissage ou learning outcomes

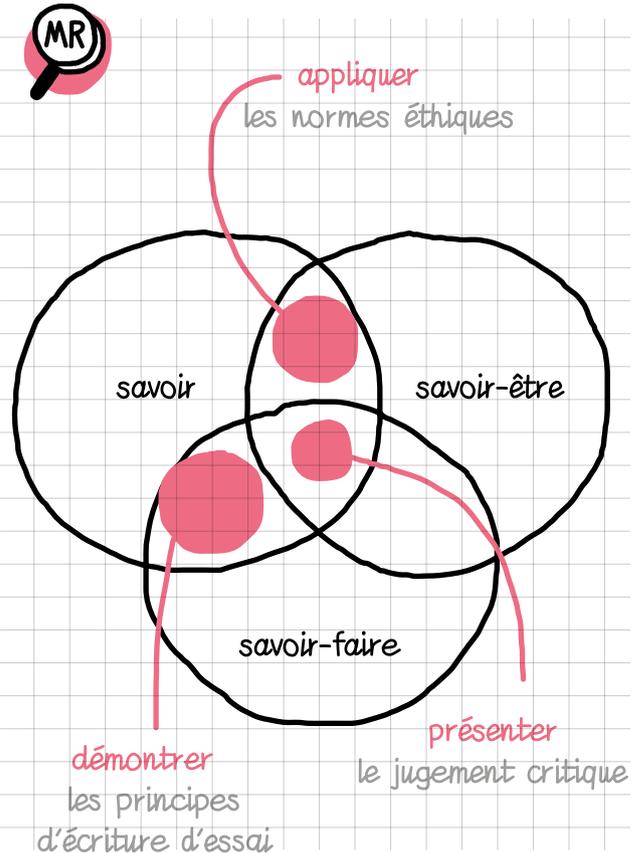
Ce que les étudiant·e·s devraient être en mesure de faire avec le contenu, une fois la séquence d'enseignement terminée (cours, semestre, année, etc.).

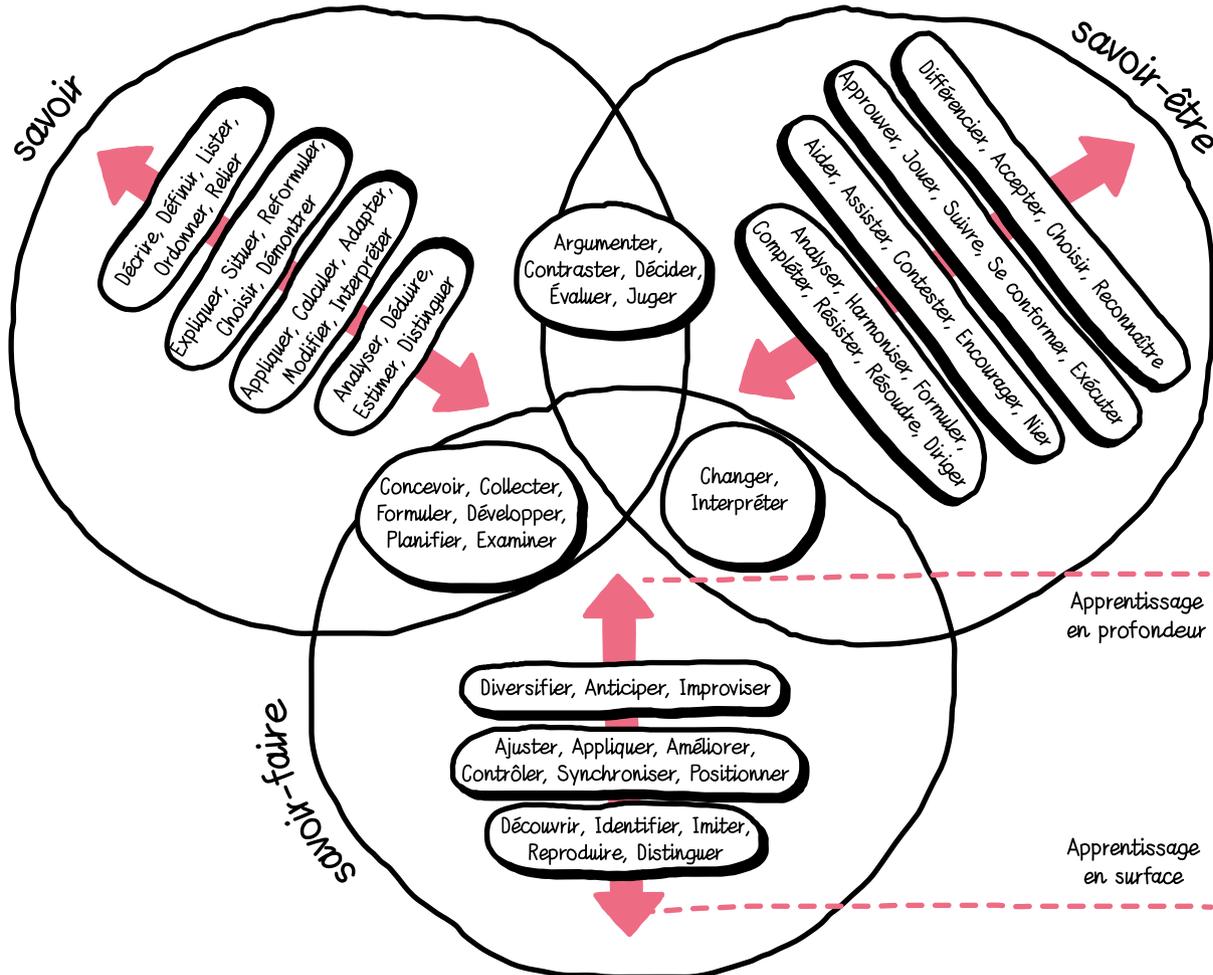
Appliquer les normes éthiques à son propre travail.

## Définir le type et le niveau d'apprentissage visés

L'utilisation d'un **verbe d'action** à l'infinitif va permettre de rédiger des objectifs directement centrés sur un comportement de l'étudiant-e, qui pourra ainsi contrôler son acquisition, et non sur une intention pédagogique de l'enseignant-e. Cela facilitera, par la suite, la définition des attentes au niveau de l'évaluation des apprentissages. L'étudiant-e sera ainsi plus au clair sur la preuve d'apprentissage à fournir.

Les deux graphiques suivants présentent une série de verbes d'action en fonction du type d'apprentissage visé (savoir, savoir-faire, savoir-être) et du niveau d'ancrage souhaité (apprentissage de surface – apprentissage en profondeur).



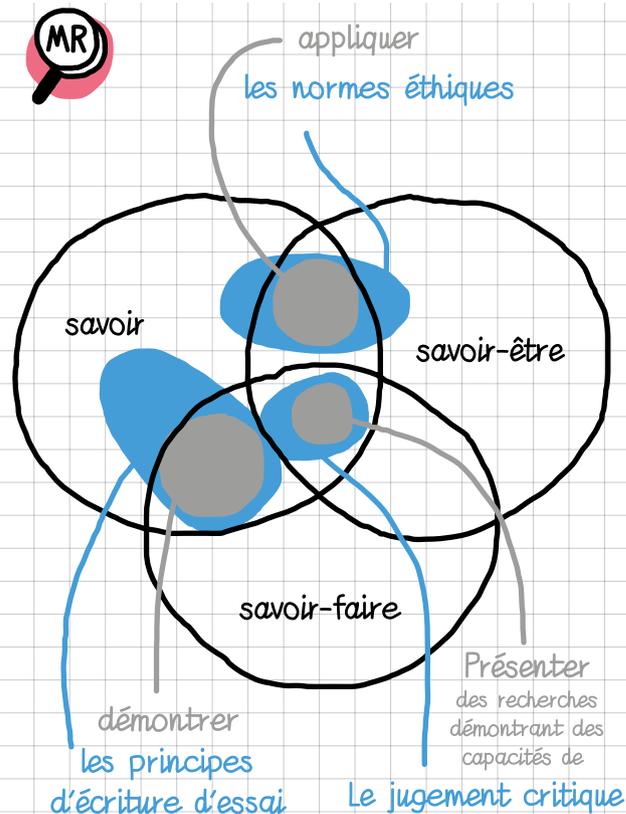


## Identifier les apprentissages qui devront être réalisés par les étudiant·e·s

Il est nécessaire de s'interroger sur les concepts qui devront être mobilisables par l'étudiant·e à la fin du cycle d'apprentissage et pour lesquels vous souhaitez obtenir une « preuve » d'apprentissage.

Il peut s'agir de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être qui devront correspondre aux **contenus** d'enseignement et d'apprentissage.

Dans un contexte universitaire, la tendance est de centrer les apprentissages sur des « savoirs », mais il peut être pertinent de se demander si d'autres contenus d'apprentissage devront être mobilisés dans votre enseignement pour, par exemple, permettre aux étudiant·e·s d'adopter une posture éthique, de collaborer au sein d'une équipe, d'argumenter à l'oral, etc.



## Spécifier le contexte de mobilisation de l'apprentissage

Enfin, la preuve de l'apprentissage devra pouvoir s'observer dans une situation bien définie. Pour cela, il sera nécessaire de spécifier le contexte de mobilisation des savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

L'intégration d'**informations complémentaires** va permettre de préciser les conditions de réalisation de la tâche par l'étudiant-e. Cela contribuera également à contrôler plus facilement l'acquisition des apprentissages.



appliquer les normes éthiques à son propre travail

Le contexte de mobilisation de l'apprentissage aura une incidence sur le niveau d'apprentissage visé comme dans l'exemple ci-dessous. Des éléments de contenu similaires peuvent être mobilisés pour viser des apprentissages de niveau différents et observés dans des situations diverses. Cela peut permettre, par exemple, de distinguer des enseignements sur des thématiques similaires mais adressés à des niveaux d'études différents.



### Niveau Bachelor 2e année

- Reconnaître les normes éthiques dans la pratique de la recherche scientifique.
- Décrire les principes d'écriture d'essai d'un écrit scientifique.
- Reconnaître les implications éthiques dans des recherches impliquant des êtres vivants.

### Niveau Master 1<sup>re</sup> année

- Appliquer les normes éthiques à son propre travail.
- Démontrer les principes d'écriture d'essai lors de la rédaction d'un écrit scientifique.
- Évaluer de manière critique les implications éthiques d'une recherche.

## Vérifier la qualité de l'explicitation des objectifs

Les trois étapes précédentes vous permettront de définir les éléments principaux de vos objectifs d'apprentissage. Afin de vous assurer de la qualité de ces objectifs et de leur utilité pour construire, communiquer et évaluer, il est nécessaire de vérifier que les critères suivants sont respectés :

- **Centration**

Les objectifs doivent être centrés sur l'apprentissage des étudiant-e-s. Pour rédiger les objectifs, vous pouvez utiliser l'accroche suivante : « À la fin de mon enseignement, les étudiant-e-s seront capables de : »

- **Clarté**

Une seule idée par objectif

- **Correspondance aux contenus**

Lien évident avec la matière du cours

- **Contrôlabilité**

L'étudiant-e peut fournir une preuve de l'apprentissage

- **Contextualisation**

La situation de mobilisation des apprentissages est clairement spécifiée



- Démontrer les principes d'écriture d'essai et une familiarité avec les normes bibliographiques. 

Comment évaluer « une familiarité avec les normes bibliographiques » ? Il serait nécessaire de reformuler cet objectif afin de clarifier l'apprentissage attendu pour les étudiant-e-s :

- Démontrer les principes d'écriture d'essai lors de la rédaction d'un écrit scientifique. 

De plus, cet objectif vise l'acquisition de deux apprentissages distincts : les principes d'écriture d'essai lors de la rédaction d'un écrit scientifique et l'utilisation des normes bibliographiques. Dans ce cas, il serait nécessaire de formuler un deuxième objectif d'apprentissage comme :

- Respecter les normes bibliographiques lors de la rédaction d'un écrit scientifique. 



Distinguer les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives et pouvoir justifier une application appropriée

- Centration
- Contrôlabilité
- Clarté
- Contextualisation
- Correspondance

Distinguer les méthodes de recherches quantitatives et qualitatives lors de l'analyse d'un article scientifique.

Démontrer les principes d'écriture d'essai et une familiarité avec les normes bibliographiques

- Centration
- Contrôlabilité
- Clarté
- Contextualisation
- Correspondance

Démontrer les principes d'écriture d'essai lors de la rédaction d'un écrit scientifique.

Respecter les normes bibliographiques lors de la rédaction d'un écrit scientifique.

Produire et présenter des recherches démontrant des capacités de jugement critique, d'analyse et de résolution de problèmes

- Centration
- Contrôlabilité
- Clarté
- Contextualisation
- Correspondance

Présenter des recherches démontrant des capacités de jugement critique, d'analyse et de résolution de problèmes sous forme de poster.

Évaluer de manière critique les implications éthiques d'une recherche et être capable d'appliquer des normes éthiques à son propre travail

- Centration
- Contrôlabilité
- Clarté
- Contextualisation
- Correspondance

Appliquer des normes éthiques à son propre travail.

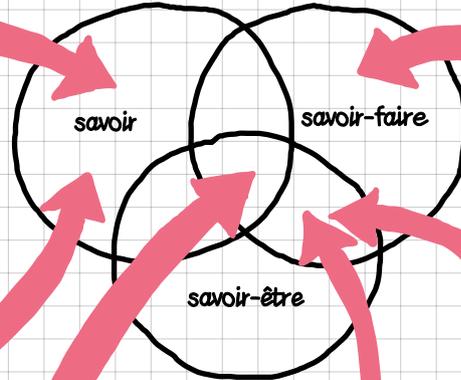
Analyser de manière critique les résultats de recherche et les données provenant de diverses sources

- Centration
- Contrôlabilité
- Clarté
- Contextualisation
- Correspondance

Travailler en groupe

- Centration
- Contrôlabilité
- Clarté
- Contextualisation
- Correspondance

Collaborer à la rédaction d'un état de l'art en suivant les principes d'écriture scientifique.





Nous vous proposons d'utiliser le tableau suivant pour formuler vos objectifs d'apprentissage.

	1. Définir le type et le niveau d'apprentissage visés	2. Identifier les apprentissages qui devront être mobilisables par les étudiant·e·s	3. Spécifier le contexte de mobilisation de l'apprentissage
À la fin de mon enseignement, les étudiant·e·s seront capables de:			

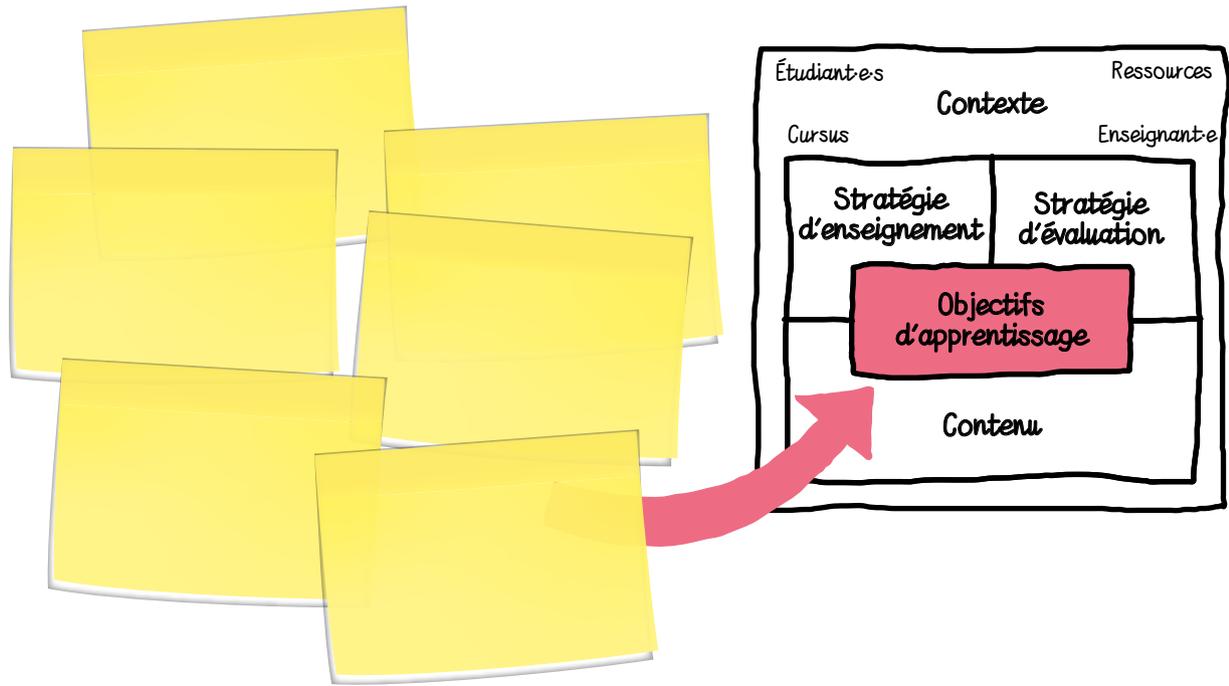
4. Vérifier la qualité de l'explicitation de chacun de vos objectifs:

- Centration
- Clarté
- Correspondance
- Contrôlabilité
- Contextualisation

Quelques éléments de contexte à prendre en compte dans votre réflexion:

- Existe-t-il des objectifs d'apprentissage déjà fixés?
- Quel est le nombre de crédits ECTS à disposition?
- Existe-t-il des pré-requis institutionnels?
- Quels sont les acquis de formation des étudiant·e·s?
- L'orientation du cours est-elle plutôt théorique ou pratique?

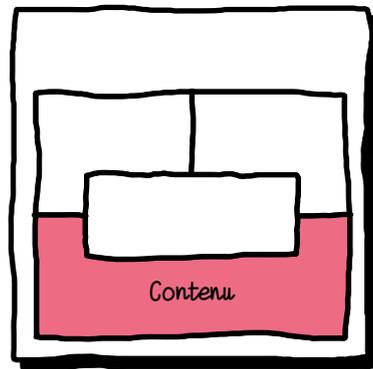
Après avoir rédigé vos objectifs et vérifié leur qualité, nous vous invitons à les noter sur un post-it et à les déposer sur votre canevas.





## IV. Clarifier et sélectionner les contenus de son enseignement

De quels éléments de savoir, savoir-faire ou savoir-être mes étudiant·e·s ont-ils ou elles besoin pour atteindre les apprentissages visés?



## Clarifier les contenus

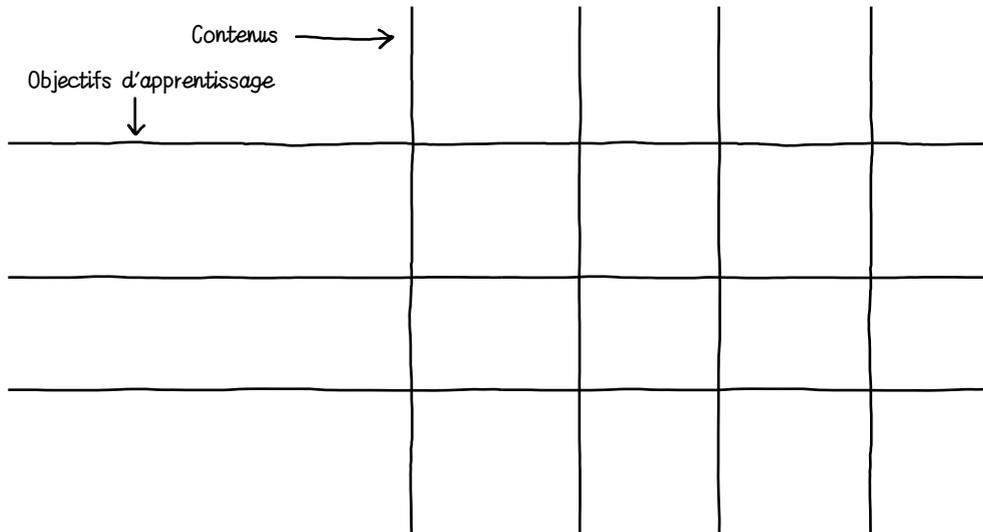
La notion de contenu englobe et recouvre des choses très différentes, telles que des connaissances, des savoir-faire, des valeurs, etc., en fait tout ce sur quoi va porter l'apprentissage. Naturellement, dans l'enseignement supérieur l'accent est souvent mis sur les savoirs et connaissances, généralement en lien avec des champs disciplinaires. Toutefois, le contenu peut aussi englober des savoir-faire pratiques (ex. faire une manipulation de laboratoire) ou plus cognitifs (ex. résolution de problèmes). Le développement de valeurs et d'attitudes (ex. rigueur intellectuelle ou intégrité scientifique) font aussi partie des contenus. En bref, peut être considéré tout ce qui fait l'objet de l'apprentissage et qui, depuis plusieurs années, est inclus dans la notion de compétence englobant à la fois tous les types de contenu et leur utilisation en situation réelle.



## Une matrice pour visualiser le lien entre contenus et objectifs

Dans la mesure où les objectifs constituent le pilier central de l'enseignement, il est important de s'assurer que les contenus ne sont pas choisis pour eux-mêmes mais sont bien reliés aux objectifs. Une matrice peut aider à s'en assurer.

Cette matrice est constituée des objectifs (lignes) et des contenus (colonnes). Chaque cellule permet d'identifier cette articulation et la répartition. En effet, différents contenus peuvent contribuer au même objectif et un contenu peut contribuer à plusieurs objectifs.



## Identifier les éléments de contenu à partir de votre carte conceptuelle

Bien qu'on ait parfois envie de tout enseigner, il est crucial de mettre des priorités et de faire des choix. Le type et la quantité de contenus que l'on peut transmettre dépendent de multiples facteurs: temps à disposition, niveau des étudiant-e-s, etc.



Objectifs d'apprentissage ↓	Contenu → Cycle et plan de recherche	Éthique de la recherche	Méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes	Rédaction





## Identifier les relations entre les éléments de contenu et les objectifs d'apprentissage

Pour vous aider à avoir une vision globale du contenu de votre enseignement et de ses relations avec les différents objectifs, nous vous proposons de construire votre propre matrice.

Pour cela vous pouvez remplir le tableau proposé. En ligne, vous reportez les différents objectifs que vous avez définis. Chaque colonne contient les principaux éléments du contenu que vous avez identifiés grâce à votre carte conceptuelle ou tout autre mode d'analyse.

Une fois la matrice constituée, il suffit d'identifier les cellules représentant l'intersection objectif/contenu. Concrètement vous pouvez simplement prendre chaque colonne et mettre une croix aux lignes qui correspondent aux objectifs concernés par ce contenu.



Objectifs d'apprentissage	Contenus				



version 1.0

Objectifs d'apprentissage ↓	Contenus →	Cycle et plan de la recherche	Éthique de la recherche	Méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes	Rédaction
Appliquer des normes éthiques à son travail			X		
Démontrer les principes d'écriture d'essai lors de la rédaction d'un écrit scientifique					X
Analyser de manière critique les résultats de recherche et les données provenant de diverses sources					
Distinguer les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives et pouvoir justifier une application appropriée				X	
Présenter des recherches démontrant des capacités de jugement critique, d'analyse et de résolution de problème dans des manifestations scientifiques					X
Collaborer à la rédaction d'un état de l'art en suivant les principes d'écriture scientifique					X

## Vérifier la cohérence globale de votre matrice

Contenus → Objectifs d'apprentissage ↓	Cycle et plan de la recherche	Éthique de la recherche	Méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes	Rédaction	Pensée critique	Travail de groupe
Appliquer des normes éthiques à son travail	À quel objectif d'apprentissage correspond ce contenu ? Est-ce que je veux le supprimer ou bien ajouter un objectif d'apprentissage ?	X				
Démontrer les principes d'écriture d'essai lors de la rédaction d'un écrit scientifique				X		
Analyser de manière critique les résultats de recherche et les données provenant de diverses sources		À quel contenu correspond cet objectif d'apprentissage ? Est-ce que je veux le supprimer ou ajouter un élément de contenu ?				X
Distinguer les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives et pouvoir justifier une application appropriée				X		
Présenter des recherches démontrant des capacités de jugement critique, d'analyse et de résolution de problème dans des manifestations scientifiques					X	
Collaborer à la rédaction d'un état de l'art en suivant les principes d'écriture scientifique					X	
Décrire un cycle de recherche dans le cadre d'un projet de semestre	X					

## Quelques questions pour orienter la lecture de la matrice

- Y a-t-il des lignes ou colonnes vides?  
Faut-il développer des contenus ou repréciser les objectifs?
- Certains objectifs sont-ils rattachés à beaucoup plus de contenu que les autres?  
Si oui, cela correspond-il aux priorités de l'enseignement?  
D'autres contenus devraient-ils être développés pour mieux englober l'ensemble des objectifs?
- Certains contenus contribuent-ils à de nombreux objectifs?  
Si oui, cela correspond-il aux priorités de l'enseignement?  
Les contenus ou/et les objectifs sont-ils exprimés de façon trop globale?

## Quelques précautions

- Ne pas choisir les contenus en fonction de ce que l'on sait, mais en fonction des besoins des étudiant·e·s pour atteindre les objectifs.
- Ne pas donner une place démesurée aux connaissances par rapport aux autres aspects.
- Ne pas viser l'exhaustivité et se centrer sur les contenus prioritaires.

## Une vision globale de la démarche



À partir de l'ensemble de la réflexion menée à travers ces dernières pages, vous pouvez identifier désormais les contenus qui seront au cœur de votre enseignement.

