

Séance IFRES

*Un guide pour l'étudiant, un guide pour l'enseignant :
l'engagement pédagogique*

TEXTE D'ACCOMPAGNEMENT

**Laurent Leduc
(CDS-IFRES-ULg)**

2008

SOMMAIRE

Introduction.....	4
Les rubriques de l'engagement pédagogique à l'ULg.....	5
Pistes de rubriques détaillées.....	5
<u>Le « Quoi » et le « Pourquoi » (quelles infos inclure, et à quelles fins?).....</u>	7
L'EP à l'intention des étudiants, quelles infos?.....	7
Conséquences de la conception des buts poursuivis par l'enseignant.....	8
Déterminer quelles informations donner.....	8
La communication sur les cours et l'engagement cognitif de l'étudiant.....	9
L'engagement cognitif de l'étudiant et le cap décisionnel de l'adhésion.....	11
La fonction de carte cognitive.....	12
La fonction d'outil d'apprentissage.....	13
La fonction de contrat.....	14
La fonction de soutien à la planification du cours.....	15
Les objectifs, fondations du cours (dimension de la connaissance).....	16
Les objectifs, fondations du cours (dimension du processus cognitif).....	17
La fonction de référent permanent.....	18
<u>Le « Quand » et le « Comment » (à quel(s) moment(s) de l'année délivrer l'info et avec quels soucis de forme?).....</u>	19
L'engagement pédagogique donné par écrit et dès le début.....	19
Prendre en considération d'autres besoins des étudiants dans la communication).....	19
L'engagement pédagogique, un outil d'anticipation.....	20
L'engagement pédagogique, un point de contact.....	21
L'importance d'une bonne première impression et le ton donné.....	21

Stratégies orales et 1 ^{ères} impressions favorables.....	22
Par écrit comme oralement, adéquations nécessaires.....	24
Amener l'étudiant à approcher l'enseignant.....	25
<u>Bibliographie</u>	26

Introduction

A tous les niveaux scolaires, les enseignants sont confrontés à la nécessité de délivrer des informations sur les aspects pédagogiques et organisationnels de leurs cours. Dans le domaine universitaire en particulier, les professeurs sont en outre presque partout amenés à constituer des *engagements pédagogiques* ou autres documents à visée comparable, et le font avec plus ou moins de conviction quant à la portée ou l'intérêt qu'ils représentent pour les étudiants. Or l'intérêt est considérable, et pas seulement pour ces derniers.

Le système des engagements pédagogiques a été introduit à l'ULg en 1998, suite aux travaux de la Commission pluridisciplinaire « Contrat pédagogique », constituée à la demande des étudiants. En mars de la même année, à l'initiative du Recteur Willy Legros, le Conseil d'administration a décidé leur mise en œuvre obligatoire pour les candidatures. Aujourd'hui adoptée à l'échelle de l'institution, la soumission des engagements pédagogiques est entrée dans les habitudes des enseignants et s'effectue en ligne via le portail My ULg.

Il importe de préciser que l'appellation *engagement pédagogique* est une terminologie strictement « maison ». L'expression consacrée en francophonie est en fait *plan de cours*, usitée notamment dans la plupart des grandes universités québécoises (Laval, Montréal, Sherbrooke...), françaises et suisses, ou encore à l'UCL. A l'instar des engagements pédagogiques liégeois, les plans de cours ont **peu fait l'objet de développements théoriques ou d'études spécifiques**. En ce domaine, le mot-clé permettant d'accéder à une littérature relativement abondante est le vocable anglo-saxon *syllabus*.

Employé dans un sens tout à fait différent de celui que nous lui prêtons en Belgique, ce terme se trouve au centre d'un nombre relativement important d'articles de recherche et d'essais, mais surtout de tutoriels ou de manuels généralement rédigés par des services de pédagogie universitaire comparables à l'IFRES. Sa pratique reposant sur une tradition beaucoup plus longue, notamment aux Etats-Unis, le *syllabus* s'y trouve véritablement institutionnalisé et son utilité reconnue. Cette approche est hautement recommandable et facilement transposable à notre pratique de la communication sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours : simplement plus détaillée, voire plus outillée que la nôtre, elle n'implique en effet pas de changement de paradigme. **Pour la majorité d'entre elles, les réflexions qui suivent sont extraites ou ont été construites à partir de la littérature anglophone sur le *syllabus*.**

Notoirement, on trouve dans cette littérature un nombre interpellant d'articles publiés dans des revues de pédagogie, mais écrits par des non pédagogues – dont des professeurs d'autres disciplines comme M. Singham ou M. Woolcock, une vice-doyenne comme S. Rubin, ou même une étudiante comme J. Leeds notamment – , preuve que la réflexion sur l'information à caractère pédagogique ou organisationnel compte au nombre des préoccupations très concrètes des acteurs de l'enseignement universitaire.

Parmi les questions qui seront abordées dans ces lignes, celles du « quoi » (sur quels aspects pédagogiques et organisationnels des cours convient-il de délivrer des informations ?) et **du « pourquoi »** (à quelles fins utiles communiquer à cet égard ?) seront traitées conjointement, de même que celles **du « quand »** (à quel(s) moment(s) de l'année est-il le plus fécond de donner telles infos ?) et **du « comment »** (par écrit / oralement, incidence du ton employé et de l'impression donnée par l'enseignant). Au fil des développements seront abordés certains modèles théoriques notamment liés à l'incidence de l'information sur la motivation et l'engagement cognitif des étudiants (i.e. l'implication dans l'apprentissage).

Les rubriques de l'engagement pédagogique à l'ULg

1) Titre	8) Travaux pratiques
2) Durée	9) Organisation
3) Crédits ECTS	10) Notes de cours
4) Titulaire	11) Evaluation
5) Aperçu général	12) Contacts
6) Objectif du cours	13) Eléments en ligne
7) Prérequis	14) Remarques

Voici, en guise de rappel, les quatorze rubriques de l'engagement pédagogique de l'ULg. D'emblée, **celles-ci revêtent un caractère assez « macro »**, ce qui peut être considéré soit comme un **avantage** - les enseignants bénéficiant d'une certaine latitude dans l'implémentation -, ou comme un relatif **inconvenient** - les intitulés proposés en nombre restreint apparaissant par trop généraux pour fournir à l'enseignant une charpente pour son cours et servir d'aide à la planification (voir p.13, « Fonction de soutien à la planification du cours ») -. Dans le détail, la rubrique « évaluation » pourrait être profitablement ventilée en spécifiant à tout le moins les modalités, les critères et la pondération. Au rang des éventuelles absences, signalons celles d'une section « contenus », ou d'une section « méthodes » (qui pourrait englober d'ailleurs la rubrique « Travaux pratiques »).

Pistes de rubriques détaillées

Voici par ailleurs **une liste alternative de rubriques** généralement plus détaillées, constituée des aspects pédagogiques et organisationnels **les plus souvent mentionnés dans la littérature** sur le *syllabus* anglo-saxon.

1) Titre exact du cours
2) Nombre de crédits, nombre d'heures
3) Nom du titulaire + Coordonnées + Disponibilités de l'enseignant, de ses assistants
4) Objectifs pédagogiques (apprentissages visés, compétences et connaissances à maîtriser pour la fin du cours)
5) Table des matières + Description des contenus abordés
6) Activités prévues (exposés, labos, exercices, visites...)
7) Calendrier de cours (horaires et dates, échéances à respecter)
8) Modalités d'évaluation (QCM, examen oral, ...), éléments rentrant dans la cote finale, pondération
9) Prérequis éventuels + pistes de remédiations
10) Rôle des outils technologiques / multimédias
11) Supports de cours requis (syllabus...) ; supports de cours conseillés (biblio...) ; matériel à acquérir (calculatrice...) ; où se les procurer
12) Disponibilités des locaux, du matériel informatique, services d'aide du campus
13) Philosophie de l'enseignant (sur la matière, l'enseignement, l'apprentissage)
14) Place du cours dans le programme
15) Conseils sur l'organisation de son travail
16) Règlements particuliers (participation aux cours; retards ; tricherie; respect d'autrui; aménagements handicaps)

Ces aspects du cours sont donc ceux à propos desquels le plus grand nombre d'auteurs s'accordent à dire qu'il est utile, voire indispensable pour les étudiants de disposer d'informations par écrit... ou oralement. En effet, pour la plupart, **les remarques formulées dans ces lignes au sujet des engagements pédagogiques sont transposables à la réflexion sur la communication orale** (non moins importante, loin de là), principalement dans le cadre des exposés introductifs des 1ères séances de cours. Pour beaucoup, certains messages (et notamment ceux nécessitant de plus longs développements) se prêtent d'ailleurs mieux que d'autres à être abordés oralement. Au final, ce qui importe avant tout est que ces messages parviennent aux étudiants. Pour les cas où il conviendrait toutefois de privilégier la voie écrite, voici quelques pistes d'incorporation de ces sous-rubriques au modèle d'engagement pédagogique de l'ULg.

Rubriques ULg	Suggestions d'incorporation des rubriques détaillées
1) Titre	- Titre exact du cours
2) Durée	- Nombre d'heures
3) Crédits ECTS	- Nombre de crédits
4) Titulaire	- Nom du titulaire
5) Aperçu général	- Table des matières + Description des contenus abordés - Philosophie de l'enseignant (sur matière, l'enseignement, l'apprentissage)
6) Objectif du cours	- Objectifs pédagogiques (apprentissages visés, compétences et connaissances à maîtriser pour la fin du cours)
7) Prérequis	- Prérequis éventuels + Pistes de remédiations - Place du cours dans le programme
8) Travaux pratiques	- Activités prévues (recours au modèle des événements d'apprentissage) - Calendrier de cours (chronologie de la matière, échéances à respecter)
9) Organisation	
10) Notes de cours	- Supports de cours requis (syllabus...) ; supports de cours conseillés (biblio...) ; matériel à acquérir (calculatrice...) ; où se les procurer
11) Evaluation	- Modalités d'évaluation (QCM, examen oral, ...), éléments rentrant dans la cote finale, pondération
12) Contacts	- Coordonnées + Disponibilités de l'enseignant, de ses assistants
13) Eléments en ligne	- Rôle des outils technologiques / multimédias
14) Remarques	- Disponibilités des locaux, du matériel informatique, services d'aide du campus - Conseils sur l'organisation de son travail - Règlements particuliers (participation aux cours; retards ; tricherie; respect d'autrui; aménagements handicaps)

Le « Quoi » et le « Pourquoi » (quelles infos inclure, et à quelles fins?)

L'EP à l'intention des étudiants, quelles infos?

Pour aborder cette question du « quoi » (ou « sur quels aspects pédagogiques et organisationnels convient-il de communiquer des informations ? »), il est évidemment utile d'investiguer en priorité **l'avis des enseignants et étudiants à cet égard** (avec une attention particulière pour l'opinion de ces derniers, comme le souligne Eberly: “learning what students value in the syllabus will contribute to its usefulness as an instrument of education”).

Ainsi, l'enquête de Marcis, Keller, Deck et Carr (2005), menée auprès de 166 enseignants de 60 Facultés d'Economie (*Business*) de 24 états, visait à déterminer quelles composantes d'un engagement pédagogique étaient les plus importantes pour ces derniers parmi 28 propositions (à l'aide d'échelles de Likert de 1 à 7). Seules 4 composantes ont reçu une moyenne inférieure à 4, indiquant que, **pour ces enseignants, la grande majorité des aspects envisagés étaient importants à inclure.**

Après avoir posé simultanément à des professeurs et à des étudiants de la Valdosta State University cette même question de l'importance à accorder à diverses composantes d'un engagement pédagogique (31 items à évaluer au moyen d'échelles de Likert à 5 points), Garavalia, Hummel, Wiley et Huitt (1999) ont ensuite comparé les réponses des deux groupes. Les résultats de l'enquête montrent notamment que, pour presque tous les aspects envisagés, **les étudiants donnent des cotes d'importance plus hautes que les enseignants** (exemples : « instructor data » à 4,4 contre 3,5 ; « home phone » à 3,6 contre 1,9 ; « papers & projects » à 4,7 contre 3,2 ; « objectives » à 4,3 contre 3,8).

Une autre enquête, menée la même année par Becker et Calhoon auprès de 863 étudiants *undergraduates* issus de 19 sections de Psychologie d'universités américaines, visait quant à elle à déterminer (à l'aide d'échelles de Likert de 1 à 7) **quelles composantes sont les plus consultées** (*attended*) par ces derniers parmi 29 propositions. Sur l'ensemble de celles-ci, il apparaît que toutes celles ayant reçu un rating de 6 ou plus (à l'exception d'une) sont liées à des **aspects d'évaluation certificative**: « dates des examens et tests » ; « échéances des travaux » ; « matières et lectures d'examens » ; « pondération » ; « modalité d'examen et quizz » ; « date et heure des événements organisés hors amphithéâtre » ; « types de travaux à rendre » ; « participation requise en classe ».

Cet intérêt sans partage, de la part des étudiants, pour tout ce qui touche à leur évaluation, doit inciter les enseignants à faire preuve d'une grande prudence. En effet, **certains discours ou comportements de nature à persuader les étudiants que l'on ne poursuit pour eux dans un cours que des buts d'évaluation et non d'apprentissage peuvent avoir de multiples répercussions néfastes sur leurs comportements**, comme l'indique le tableau de synthèse ci-dessous réalisé par Tardif pour qui : « la représentation que l'élève a des buts poursuivis par l'école constitue vraiment la pierre angulaire de son système de motivation, de sa motivation scolaire. C'est une composante sur laquelle l'enseignant doit agir et dont il doit se préoccuper constamment ».

Conséquences de la conception des buts poursuivis par l'enseignant

	Buts d'apprentissage	Buts d'évaluation
Critères de réussite	Référence à des critères personnels liés aux connaissances antérieures	Référence à une norme de groupe
Choix des activités	Sélection d'activités contribuant à augmenter les connaissances Sélection d'activités présentant des défis	Sélection d'activités contribuant à faire reconnaître la compétence Sélection d'activités présentant un minimum de risques
Pouvoir sur la réalisation de la tâche	Performance sous le pouvoir de la personne Réussite résultant de stratégies appropriées	Performance aléatoire Réussite résultant de facteurs hors du pouvoir direct de l'élève
Degré de participation	Participation maximale pour augmenter les stratégies et construire le savoir	Participation dépendant du jugement probable sur la performance
Causes de la performance	Performance sous la responsabilité de l'élève	Performance résultant de causes externes, fréquemment hors du pouvoir de l'élève

Déterminer quelles informations donner

Toujours en rapport avec la question du « quoi », **les enseignants doivent se montrer très prudents également quant à ce qu'ils supposent que les étudiants savent** de la manière dont les choses se déroulent dans un cours universitaire. « Students are not usually telepathic », rappelle Collins, considérant qu'en général, plus récente est leur entrée dans l'Institution, et moins ils en savent sur la façon dont la vie s'y passe ; alors que plus ils sont expérimentés, et plus ils sont susceptibles de déjà détenir un savoir utile à cet égard.

Ceci peut bien sûr s'expliquer de différentes manières, et notamment par le principe du *decelerating set size effect* défini par Davidson. D'après lui, l'effet de chaque unité supplémentaire d'information sur l'attitude de quelqu'un envers un objet dépend de la somme d'informations dont cette personne dispose déjà. L'impact de chaque unité d'information supplémentaire s'avérera d'autant plus important sur son attitude que la quantité d'informations dont elle dispose sur cet objet est faible, et inversement.

Il découle de ce principe qu'une faible quantité d'informations pourra avoir un impact fort sur l'attitude d'un étudiant fraîchement entré à l'université. En outre, chaque unité d'information supplémentaire devrait s'avérer d'autant plus utile encore dans le cas de ceux, parmi ces *freshmen*, qui proviennent de milieux plus étrangers aux réalités du monde universitaire. Pour cette raison, **la question de la mise à disposition de l'information utile, dans les engagements pédagogiques ou par toute autre voie, constitue un problème d'équité.**

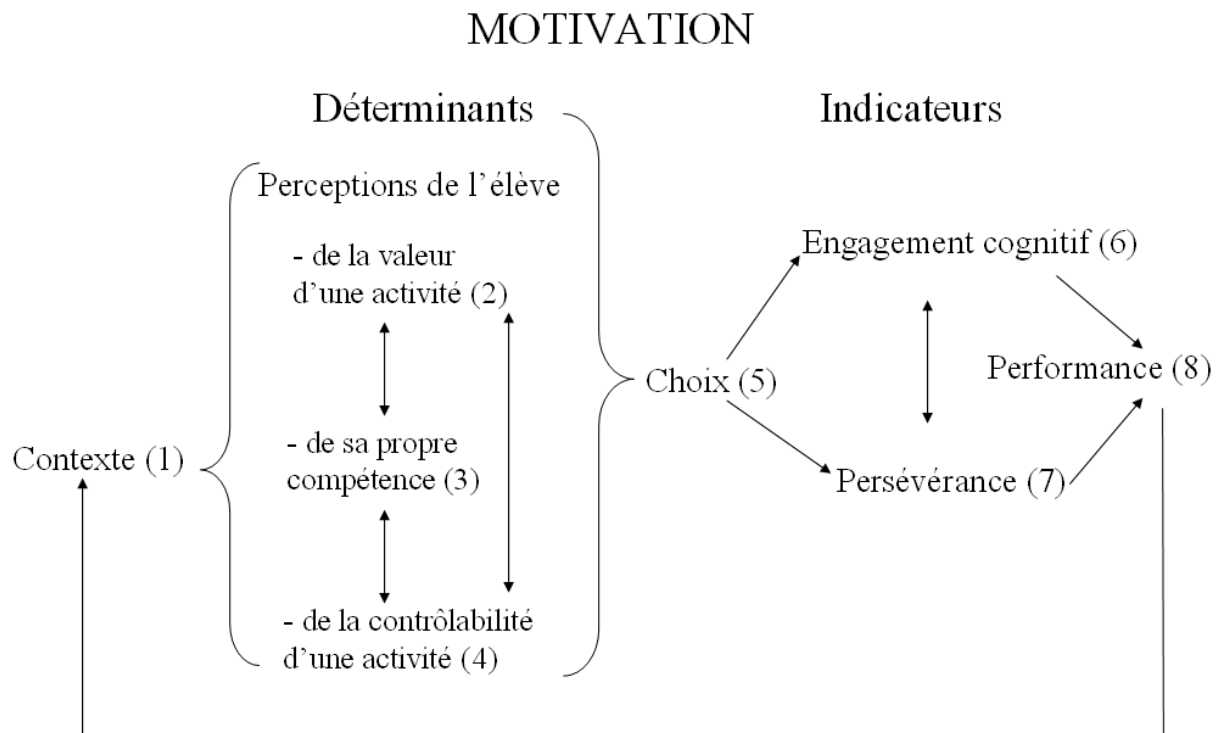
Ceci posé, il apparaît, au-delà des considérations d'ordre quantitatif, que la question de l'information à délivrer ou pas est bien entendu d'abord fonction de son utilité ou du rôle que l'enseignant entend lui faire jouer. « We posit that the purpose of a syllabus should drive the content », écrivent Parkes et Harris, attirant par là l'attention des enseignants, détenteurs de

l'information, sur des questions préalables telles que: « à quoi (ou de quoi) peut servir un engagement pédagogique ? » ou « à quelles fins utiles communiquerais-je ce type d'infos ? ». En conclusion, c'est bien le « pourquoi » qui conditionne le « quoi », et **la réflexion sur le contenu des engagements pédagogiques est indissociable d'une réflexion sur la fonction à leur impartir.**

La communication sur les cours et l'engagement cognitif de l'étudiant

Avant d'aborder successivement l'examen de cinq fonctions de l'engagement pédagogique (fonctions de carte cognitive, d'outil d'apprentissage, de contrat, de soutien à la planification du cours, et de référent permanent) il importe au préalable d'ouvrir une parenthèse relative à l'un de ses buts ultimes sur le plan pédagogique : l'engagement cognitif de l'étudiant. En effet, **si la communication en général (par toutes voies) sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours peut concourir à la réussite des étudiants, c'est à tout le moins en les amenant à déployer, en toute connaissance de cause, des stratégies d'apprentissage précoces et adaptées à un contexte décrit.**

D'après Viau, «*l'engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique. On peut juger de cet effort en examinant le type de stratégies d'apprentissage auxquelles il fait appel pour accomplir une activité pédagogique. Un élève démotivé recourt à des stratégies d'évitement, c'est-à-dire qui lui permettent de retarder voire d'éviter d'accomplir une activité pédagogique ».



Comme le montre le modèle de la « dynamique motivationnelle » de R. Viau, l'étudiant fait le **choix** de s'engager cognitivement dans une activité qui le *motive*, or cette motivation prend principalement son origine dans les perceptions qu'a l'étudiant du contexte qui lui est proposé. Et à cet égard, l'une des hypothèses les plus vraisemblables est que les perceptions

de l'étudiant peuvent être favorablement influencées par la manière dont le contexte ou les activités pédagogiques sont présentés aux étudiants.

Viau décrit la *perception de la valeur d'une activité* comme « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit. Ces buts peuvent être d'apprentissage ou de performance ». Le terme « activité » peut s'entendre ici au sens large et désigner aussi bien une ressource mise à disposition de l'étudiant (textes ou références bibliographiques facultatifs, banques d'exercices, cours en ligne...), qu'une activité de formation ou d'évaluation (une répétition, un travail thématique de groupe,...). Qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, il importe, pour que l'étudiant choisisse de s'y consacrer (temps, efforts), qu'il s'en fasse une idée conforme à ses intérêts. Ainsi, de nombreux enseignants déplorent chez les étudiants un manque d'assiduité dans les cours éloignés de leur *core business* ou encore de la passivité sitôt qu'une ressource ou une activité sont rendues non obligatoires. L'une des explications les plus plausibles est que l'étudiant perçoit dans l'un ou l'autre cas une forme d'inadéquation entre l'offre faite et ses priorités (établie par rapport aux buts qu'il poursuit : succès professionnel, réussite scolaire, simple plaisir scientifique...).

Dès lors, **tant dans sa communication orale qu'écrite sur les différents aspects de son cours, l'enseignant peut tenir compte de cette dimension et, chaque fois que cela s'avère utile, réaffirmer le bien-fondé de ses orientations pédagogiques** (le *rationale* dans la littérature) **pour en démontrer à l'étudiant la « valeur »**. Indiquer explicitement à l'étudiant l'intérêt bien réel que représente pour lui une tâche particulièrement exigeante (en termes de charge de travail), aux allures rébarbatives ou inutiles, augmente considérablement la probabilité qu'il s'y engage effectivement.


Second déterminant de la motivation à ne pas négliger par l'enseignant lorsqu'il communique oralement ou par écrit sur les aspects pédagogiques et organisationnels de ses cours, la *perception de contrôlabilité* est, d'après Viau, « la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences ». **Insister sur la marge de manœuvre des étudiants dans la réalisation de leurs progrès, et mettre en avant les zones de liberté ménagées dans vos cours** (ex : adaptabilité des objectifs, flexibilité des échéances, possibilité de choisir la thématique d'un travail, disponibilité de personnes-ressources, etc.) est utile pour susciter l'engagement cognitif. En effet, les étudiants risquent de ne pas assumer la très grande part de responsabilité qui leur incombe dans l'atteinte des objectifs et peuvent donc baisser les bras s'ils estiment n'avoir aucune prise sur le cours des événements et ont le sentiment de ne pas être aux commandes de leur propre apprentissage.

Dernier de ces facteurs à prendre en considération dans le travail d'information aux étudiants, la *perception de sa propre compétence* est définie par Viau comme « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit ». Les étudiants primo-arrivants (et, *a fortiori* ceux appartenant à des groupes sociaux historiquement moins représentés à l'université) ont souvent, plus que d'autres, **besoin de messages de renforcements pour croire en leurs chances de réussite**. Il importe donc de leur signifier clairement que les objectifs d'apprentissage - pour peu qu'ils consentent à fournir l'effort requis - sont réalisables et que toutes les décisions relatives aux autres aspects du cours ont été prises dans le but de leur permettre de les atteindre. De tels messages ne sont par ailleurs pas incompatibles avec ceux visant à développer le réalisme chez l'étudiant (quant à l'ampleur des exigences ou à la maîtrise des prérequis notamment).

L'engagement cognitif de l'étudiant et le cap décisionnel de l'adhésion

Si l'on considère que l'un des buts ultimes de l'information aux étudiants est de favoriser l'engagement cognitif de l'étudiant, la ***Taxonomie du domaine affectif de D. Krathwohl*** est un autre modèle théorique très utile à prendre en considération dans son approche de la communication orale ou écrite sur les aspects pédagogiques ou organisationnels d'un cours. Considéré comme une taxonomie de la décision par D. Leclercq ou comme une échelle **permettant de mesurer le niveau d'engagement envers un objet attitudinal ou un message** (comme ceux délivrés dans les engagements pédagogiques par exemple) par D. Morisette, ce continuum se compose de 5 grades dont 2 seuls nous intéressent ici (et une petite partie du troisième).

Réception
1.1. Conscience
1.2 Volonté de recevoir
1.3. Attention dirigée / préférentielle
Réponse
2.1 Assentiment
2.2 Volonté de répondre
2.3 Satisfaction à répondre
Valorisation
3.1 Acceptation d'une valeur



Dans le domaine de la communication sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours universitaires, **un grand nombre de messages implicites ou explicites visent à engager l'étudiant dans l'adoption d'un comportement de travail ou d'étude**. En quelques mots, voici à quoi correspondent pour Krathwohl les stades que devra franchir un sujet (en l'occurrence un étudiant) pour en arriver là.

S'il est au premier niveau de la *Réception*, cela signifie que le message effleure simplement sa *conscience*. S'il atteint le niveau supérieur, (*volonté de recevoir*) l'interlocuteur aura pris la peine de ne pas s'y dérober. Au contraire même, il

commence à tendre l'oreille. Enfin, s'il parvient au plus haut niveau de réception, stade de l'*attention dirigée ou préférentielle*, le récepteur est désormais capable d'opérer une « différenciation de certains aspects d'un stimulus nettement séparés des autres impressions », ce qui implique que le sujet est devenu un récepteur proactif, qui pose des questions et va vers l'information.

Si l'étudiant s'engage - comme espéré - dans un processus de *Réponse*, le premier niveau est celui du simple *assentiment*. D'après Krathwohl, « l'élève répond, mais il n'a pas complètement accepté la nécessité de le faire. Tout ici semble indiquer que si d'autres possibilités de réponses se présentaient et qu'aucune pression ne s'exerce en faveur des normes de la société et du professeur, l'élève pourrait choisir une norme différente ». **C'est évidemment un cap essentiel à passer, car c'est ici, à la charnière de l'assentiment et de la volonté de répondre, que réside l'adhésion au contenu du message.**

En effet, concernant le niveau de la *volonté de répondre*, Krathwohl insiste sur l'importance du premier des deux termes: « le terme volonté est capital, il implique la notion d'action volontaire », ce qui appelle évidemment un rapprochement avec les propos de Rolland Viau relatif au *choix de s'engager cognitivement*, nécessaire pour se prémunir contre d'éventuelles stratégies d'évitement de la part de l'étudiant. Il est donc recommandable de concevoir son approche de l'information orale ou écrite de manière à amener l'étudiant à franchir non seulement les stades de la *réception*, mais aussi le cap décisionnel crucial de l'*assentiment*, ceci afin **que l'étudiant adopte tel bon comportement dans le cours de sa propre volonté** (i.e. pour d'autres raisons que le simple fait de s'y sentir obligé par la volonté du professeur).

La fonction de carte cognitive

Ces précisions théoriques posées, abordons à présent l'exposé des fonctions imparties par la littérature à la communication orale et écrite sur les aspects pédagogiques et organisationnels. Ainsi l'une de celles de *l'engagement pédagogique* (du *plan de cours* ou du *syllabus* donc) est, d'après Matejka et Kurke, de tenir lieu de « carte cognitive » du cours pour l'étudiant.

L'idée est d'envisager un cours comme une aventure éducationnelle : **les étudiants sont sur le point d'embarquer pour un voyage intellectuel dont l'enseignant est le guide et jusque-là le seul à posséder la carte virtuelle de la destination à atteindre** (objectifs pédagogiques à rencontrer, compétences à acquérir). A ce titre, il est donc le seul à savoir quelles routes seront prises, quels détours empruntés, quels moyens utilisés pour cheminer (contenus abordés et chronologie du cours, méthodes et stratégies d'apprentissage, ressources utilisées...) et il lui faut donc penser à la meilleure manière de partager cette information avec les étudiants.

A cet égard, elle **doit être facile à comprendre, afin de diminuer la probabilité que l'étudiant s'engage dès la première semaine dans la mauvaise direction**. Pour la suite de l'année, elle doit amener l'apprenant à bien localiser les bornes qui vont le maintenir sur la voie (lui permettant de situer sa position et sa direction s'il se perd) ainsi que les différents arrêts marqués pendant le voyage. L'itinéraire et l'arrivée finale s'illustrent aussi par la présentation des dates des tests, remises de travaux ou projets, qui peuvent s'assortir d'une explication du contenu de chaque épreuve et des thématiques abordées dans le cadre des travaux certificatifs.

L'un des intérêts d'aborder l'engagement pédagogique sous l'angle d'un *plan* général est de montrer comment les parties du cours s'assemblent, correspondent les unes aux autres, et notamment en quoi le travail assigné va mener l'étudiant au but final. Dans cette perspective, un engagement pédagogique efficace va donc bien au-delà du simple listing des contenus, il **crée un cadre, une structure thématique et pédagogique qui assiste l'étudiant dans l'organisation des différentes parties qui composent un cours, pour lui donner à voir un tout conceptuel**. Au terme de la lecture du document, l'étudiant sera bien sûr plus enclin à s'impliquer dans le cours s'il perçoit que chaque composante est travaillée pour promouvoir son apprentissage.

Un autre intérêt de cette approche de l'engagement pédagogique est qu'elle **promeut l'autorégulation chez l'apprenant**. En effet, le savoir de ce qui est requis et la compréhension des critères qui permettent de juger si le voyage se présente comme un succès ou non permettent aux étudiants de monitorer leurs propres progrès durant le cours.

La fonction d'outil d'apprentissage

Viau distingue les activités d'enseignement, dans lesquelles le professeur est l'acteur principal, et les activités d'apprentissage dans lesquelles ce sont les étudiants qui ont le premier rôle. Dans la même optique, Parkes et Harris expliquent que les enseignants universitaires savent que les étudiants ne peuvent réaliser tout leur apprentissage en classe. L'étudiant doit en effet se former également en lisant, écrivant, recherchant, ou encore discutant en dehors de la classe. Or, même avec les moyens de communication actuels, **l'enseignant ne peut être personnellement disponible pour guider tout l'apprentissage à effectuer de manière autonome.** C'est en revanche un défi que peut relever l'engagement pédagogique conçu comme « outil d'apprentissage ».

A l'université, **être un apprenant à la fois efficace et émancipé requiert un assortiment complexe d'aptitudes**, parmi lesquelles: la gestion du temps, la capacité à établir des priorités et gérer des demandes concurrentes, de la polyvalence, la mobilisation de stratégies d'étude et d'acquisition de connaissances, des qualités sociales, de la maturité, de la responsabilité... Tous les étudiants ne possèdent pas ces compétences, mais là encore l'engagement pédagogique peut les assister dans leur développement. En effet, **l'enseignant peut (par écrit mais aussi oralement) procurer des informations et des conseils explicites sur la manière d'assumer les tâches d'apprentissage à réaliser de manière autonome.**

Au nombre des messages potentiellement utiles à cet égard peuvent être délivrés notamment :

- des recommandations sur la manière de planifier le semestre et d'allouer du temps et des ressources personnelles dans des secteurs où plus d'efforts sont nécessaires;
- des conseils d'auto-management relatifs à la gestion du temps en dehors de la classe;
- des astuces permettant de bien se comporter à l'examen ou de l'aborder plus sereinement;
- des messages d'avertissements relatifs à des malentendus ou erreurs classiques;
- des stratégies d'études spécifiques à la matière enseignée;
- des précisions sur les prérequis du cours;
- des informations sur sa propre philosophie de la matière et de son apprentissage;
- le détail de ses disponibilités et de celles de ses assistants ;
- la présentation de divers services d'aides particulièrement utiles sur le campus;
- le rappel de la pertinence du cours au sein du cursus et de son intérêt pour l'étudiant.

Au final, qu'il soit rédigé en vue de lui servir de carte cognitive ou d'outil d'apprentissage, l'engagement pédagogique bénéficie à l'étudiant en fonctionnant comme un « **guide à la place du guide** » (à la place de l'enseignant) :

- il l'accompagne à travers le terme, le cours, ses ressources et activités;
- il l'assiste dans l'organisation et la synthèse des contenus;
- il l'aide à évaluer ses progrès et à se préparer aux examens.

La fonction de contrat

Comme le signifient (entre autres) Parkes et Harris, l'une des premières finalités des *syllabi*, *plans de cours* ou *engagements pédagogiques* est de servir explicitement ou implicitement de contrat entre l'enseignant et l'étudiant. Comme tout contrat, ce document sert en effet à exposer ce qui est attendu durant son terme et à orienter les comportements des deux parties. Plus précisément, il doit définir les rôles des étudiants et de l'enseignant.

L'engagement pédagogique fournit donc une formidable opportunité d'amener l'étudiant à assumer une responsabilité accrue dans son propre apprentissage. En effet, l'engagement pédagogique clarifie les responsabilités mutuelles, celles de l'enseignant et de ses étudiants, dans la rencontre des objectifs du cours. Les apprenants sont ainsi placés dans une relation de partenariat avec leur professeur puisque tous poursuivent ensemble, de manière articulée et chacun dans leurs rôles, les objectifs d'apprentissage du cours.

Le but est donc ici d'amener les étudiants à percevoir l'engagement pédagogique comme un contrat dont ils sont les bénéficiaires et qui sert de cadre pour l'établissement mutuel de droits et de devoirs (donc qu'il ne s'agit absolument pas en l'occurrence de restreindre leur liberté, et surtout pas leur liberté à apprendre). A nouveau, de telles perceptions dans le chef des étudiants sont de nature à favoriser leur engagement cognitif dans le cours. En effet, disposant par écrit d'un exposé clair des « clauses », donc des règles et exigences du cours, les étudiants peuvent décider s'ils veulent s'y inscrire (si cours à option), commencer à organiser ce qu'ils vont devoir accomplir endéans les délais, vérifier l'adéquation de leur comportement aux termes du contrat, etc.

Par ailleurs, pour l'enseignant, cette portée contractuelle de l'engagement pédagogique est particulièrement utile pour régler les éventuelles réclamations. D'ailleurs, historiquement aux USA, l'apposition de cette étiquette peut être située dans les années 70, précisément à l'époque où les étudiants ont commencé à requérir contre des attentes non décrites dans ces descriptifs de cours.

Deux célèbres précédents judiciaires (américains) méritent d'être mentionnés ici. En effet, dans l'un et l'autre cas, des *syllabi* cités et ajoutés comme éléments de preuves aux dossiers, ont été pris en considération dans la décision finale. Dans l'affaire *Hill vs University of Kentucky, Wilson & Schwartz* (92), un étudiant contestant son renvoi d'une Faculté de Médecine a été débouté, en partie parce que son enseignant avait agi en conformité avec les *guidelines* du *syllabus* pour l'expulser de son cours. Dans l'affaire *Keen vs Penson* (92), c'est cette fois un enseignant renvoyé qui a été pareillement débouté, notamment parce qu'il avait imposé à un étudiant des devoirs à effectuer et des critères d'évaluation non stipulés dans son *syllabus*. En règle générale, **un engagement pédagogique devrait donc être écrit pour couvrir « la situation du pire cas » (*the worst-case situation*), ce qui signifie que les exigences peuvent être relâchées par la suite, mais pas rendues plus strictes.**

Il reste que, pour certains enseignants, l'entérinement qu'implique l'idée de contrat constitue un obstacle à d'éventuels aménagements improvisés à l'avantage des étudiants. A cet égard, **pour ceux qui souhaitent se ménager une certaine flexibilité tout en permettant à l'engagement pédagogique de jouer son rôle de contrat, il suffit d'inclure, en regard des rubriques qui le permettent (ceci est bien sûr très déconseillé pour tout ce qui touche à l'évaluation), une simple mention en guise d'avertissement** (ex: « les éléments présentés ci-après sont susceptibles de faire l'objet de modifications durant le terme »).

Signalons enfin que certains auteurs établissent limitativement la liste des aspects à instruire pour qu'un engagement pédagogique puisse revêtir une portée contractuelle. Ainsi pour Matejka et Kurke (1994), la qualité contractuelle est subordonnée à la prise en considération des items suivants :

- <i>Name</i>	- <i>Readings</i>
- <i>Course</i>	- <i>Instructional Methods</i>
- <i>Location</i>	- <i>Course Objectives</i>
- <i>Time</i>	- <i>Testing</i>
- <i>Office hours</i>	- <i>Grading</i>
- <i>Phone Numbers</i>	- <i>Attendance and participation</i>
- <i>Texts</i>	- <i>Schedule of Class Activities</i>

Plus restrictive, la liste proposée par Parkes et Harris s'en tient principalement à des aspects d'évaluation et de réglementations internes :

- <i>Clear and accurate course calendar</i>	- <i>Policies on incompletes and revisions</i>
- <i>Grading policies: components and weights</i>	- <i>Academic dishonesty policy</i>
- <i>Attendance policy</i>	- <i>Academic freedom policy</i>
- <i>Late assignment policy</i>	- <i>Accommodation of disabilities policy</i>
- <i>Make-up exam policy</i>	

La fonction de soutien à la planification du cours

Pour l'enseignant, la rédaction de l'engagement pédagogique gagne à s'appuyer sur une réflexion préalable d'inventaire, qui lui permettra de détailler tout ce qui compte au nombre des ressources disponibles (humaines, services, etc.) et procédures à signaler profitablement à l'étudiant. D'une certaine manière, c'est d'ailleurs aussi opérer un travail d'inventaire que de tenter d'anticiper les questions générales qui prendront immanquablement place dans l'esprit des étudiants durant le terme, questions portant sur : le nombre et le type de tests et de travaux, les textes et lectures, les règles relatives à l'assistance au cours, les retards de soumissions, la direction du cours, le niveau de maîtrise des prérequis ... Au final, comme le souligne Lemieux (96), la composition de l'engagement pédagogique n'est certes « pas la conception, la planification et l'organisation du cours, ni la préparation du matériel didactique. Toutefois, cette rédaction ou montage, puisqu'il s'agit de rassembler dans un certain ordre des informations pour la plupart connues, **produit fréquemment un effet rétroactif sur la planification du cours et amène souvent à préciser ou à réviser des éléments et leur organisation** ».

Ceci tient notamment au fait que l'engagement pédagogique fournit un cadre, une charpente (*framework*) pour le cours, et ce faisant, aide à en déterminer les contenus et à en structurer le matériel. Il constitue donc pour l'enseignant une opportunité de développer et d'organiser sa vision du cours (il est à la fois la conséquence et le précurseur d'une bonne philosophie du cours), et promeut l'intégration de ses propres croyances et pratiques en matière d'enseignement (il aide par exemple à rationaliser l'ordre du matériel introduit, la nature et la quantité des *assignments*, les critères d'évaluation,...). **L'engagement pédagogique en devient donc un véritable outil de gestion du cours**, permettant de mieux contrôler son déroulement et d'éviter les écarts ou retards préjudiciables aux étudiants, de vérifier le découpage en modules ou leçons, de régler l'allure (*to pace*) du cours, ou encore de réévaluer le temps alloué aux objectifs les plus importants.

Les objectifs, fondations du cours (dimension de la connaissance)

Puisqu'ils viennent d'être évoqués, rappelons avec McKeachie que **les objectifs d'apprentissage constituent la véritable pierre d'achoppement d'un tel édifice** : « les objectifs devraient faciliter le reste de votre planning, et poser les fondations de ce que vous inclurez dans le syllabus de cours ». Dans cette perspective, l'outil ci-dessous est de nature à faciliter le travail de définition de vos objectifs pédagogiques. En effet, **une déclaration d'objectif** se construit généralement à l'aide d'un verbe précédé de la formule « l'étudiant sera capable de ... » et d'un nom (ou ensemble de noms). Tandis que **le verbe décrit le processus cognitif visé, le nom désigne le type de connaissance que les étudiants vont devoir acquérir** ou construire. Dans cette version révisée de la taxonomie de Bloom réalisée sous la direction de Krathwohl et Anderson (2001), ces deux dimensions (connaissance et processus cognitifs) sont détaillées et exemplifiées de manière très opérationnelle dans deux tableaux.

Types majeurs et sous-types	Exemples
A. Connaissance factuelle – Les éléments basiques que les étudiants doivent connaître pour être au courant dans une discipline ou y résoudre des problèmes	
Aa. Connaissance de la terminologie Ab. Connaissance de détails et d'éléments spécifiques	Vocabulaire technique, symboles musicaux Ressources naturelles majeures, sources d'informations fiables
B. Connaissance conceptuelle – Les interrelations entre les éléments de base au sein d'une structure plus large qui leur permet de fonctionner ensemble	
Ba. Connaissance des classifications et des catégories Bb. Connaissance des principes et des généralisations Bc. Connaissance des théories, des modèles et des structures	Variété des genres littéraires, éléments constitutifs des phrases (noms, verbes, adjectifs) Théorème de Pythagore, la loi de l'offre et de la demande La théorie de l'évolution, la structure du Congrès
C. Connaissance procédurale – Comment faire quelque chose, méthodes d'investigation, et critères d'utilisation des savoir-faire, algorithmes, techniques et méthodes	
Ca. Connaissance de savoir-faire spécifiques à un sujet et d'algorithmes Cb. Connaissance de techniques spécifiques à un sujet et de méthodes Cc. Connaissance de critères permettant de déterminer quand utiliser les procédures appropriées	Savoir-faire utilisés en peinture pour les aquarelles, algorithme de division des nombres entiers Techniques d'interviews, méthodes scientifiques Critères utilisés pour déterminer quand appliquer une procédure impliquant la seconde loi de Newton, critères utilisés pour juger de la faisabilité de recourir à telle méthode pour estimer les coûts du marché
D. Connaissance métacognitive – Connaissance de la cognition en général aussi bien que conscience de la connaissance de sa propre cognition	
Da. Connaissance stratégique Db. Connaissance relative aux tâches cognitives, incluant une connaissance appropriée au contexte et conditions Dc. Auto-connaissance	Connaissance de stratégies mnémotechniques (comme les acronymes), connaissance de l'usage de l'heuristique Connaissance des formes de testing existant, connaissance du niveau d'exigence cognitive des différentes tâches Connaissance de son propre niveau de savoir, connaissance de son intérêt personnel pour une tâche

Les objectifs, fondations du cours (dimension du processus cognitif)

Catégories et processus cognitifs	Définitions et exemples
1. Se souvient – Retrouve/extrait un savoir pertinent de sa mémoire à long terme	
1.1 Reconnaître	Repérer dans la mémoire à long terme un savoir en cohérence avec le matériel présenté (p.ex. Reconnaître les dates d'événements importants dans l'histoire de France)
1.2 Se rappeler	Retirer « sur commande » un savoir pertinent de la mémoire à long terme (p.ex. Se rappeler les dates d'événements importants dans l'histoire de France)
2. Comprend – Construit du sens à partir de messages instructifs divers, en ce compris la communication orale, écrite, et graphique	
2.1 Interpréter	Convertir une information d'une forme de représentation (p.ex. numérique) à une autre (p.ex. verbale) (p.ex. Paraphraser des documents ou discours célèbres)
2.2 Exemplifier	Trouver un exemple spécifique ou l'illustration d'un concept ou principe (p.ex. Donner des exemples de styles différents en histoire de la peinture)
2.3 Classifier	Déterminer que quelque chose appartient à une certaine catégorie (p.ex. concept ou principe) Classifier des cas observés ou décrits de troubles mentaux
2.4 Résumer	Abstraire un thème général ou les points principaux (p.ex. Ecrire un court résumé des événements dépeints dans un documentaire vidéo)
2.5 Inférer	Tirer une conclusion logique de l'information présentée (p.ex. Dans l'apprentissage d'une langue, inférer des principes grammaticaux à partir d'exemples)
2.6 Comparer	Détecter/déceler des correspondances entre deux idées, objets ou autres (p.ex. Comparer des événements historiques à des situations contemporaines)
2.7 Expliquer	Construire et utiliser un système de cause à effet (p.ex. Explique les causes des événements importants du 18 ^{ème} siècle en France)
3. Applique – Exécute ou utilise une procédure dans une situation donnée	
3.1 Exécute	Appliquer une procédure à une tâche familière (la familiarité de la situation procurant suffisamment d'indices pour guider le choix de la procédure appropriée en l'espèce, procédure dont les étapes sont dans un ordre fixe et la réponse unique) (p.ex. Calculer la valeur de variables en utilisant des formules scientifiques comme Densité = Masse/Volume)
3.2 Implémente	Appliquer une procédure à une tâche non familière (une sélection est ici requise qui implique une compréhension de l'éventail de procédures possibles, procédure à séquence/ordre non nécessairement fixe, pour une réponse non unique ou prédéterminée) (p.ex. Résoudre une variété de problèmes financiers personnels, comme choisir le financement le plus économique pour une nouvelle voiture)
4. Analyse – Eclate le matériel en ses différentes parties constitutives, et détermine comment les parties se rattachent les unes aux autres, et à une structure globale ou à une certaine fin	
4.1 Différencier	Distinguer les parties pertinentes des non pertinentes ou les parties importantes des non importantes dans un matériel donné (p.ex. Distinguer les nombres pertinents à prendre en considération des nombres non pertinents dans un problème mathématique soumis en mots)
4.2 Organiser	Identifier les éléments d'une communication ou d'une situation et déterminer comment ils correspondent/fit ou fonctionnent au sein d'une structure cohérente (p.ex. Analyser un rapport de recherche en termes de 4 sections : hypothèse, méthodes, données et conclusions)
4.3 Attribuer	Déterminer, constater les points de vue, biais, valeurs ou intentions sous-jacentes à un matériel présenté (p.ex. Déterminer le point de vue de l'auteur d'un essai en terme de sa conviction politique)

5. Evaluer – Etablit des jugements basés sur des critères et des standards	
5.1 Vérifier	Détecter des incohérences ou des erreurs au sein d'un processus ou d'un produit ; déterminer si un processus ou un produit a une cohérence interne, évaluer l'efficacité d'une procédure telle qu'elle a été mise en œuvre (p.ex. : Déterminer si les conclusions tirées par un scientifique s'inscrivent bien dans la suite des données observées)
5.2 Critiquer	Détecter des incohérences entre un produit et des critères externes ; déterminer si un produit a une cohérence externe, évaluer l'opportunité de mettre en œuvre une procédure pour un problème donné au regard de tels standards (p.ex. : Juger laquelle de deux méthodes est la meilleure pour résoudre tel problème mathématique)
6. Créer – Assembler des éléments de manière à former un tout cohérent ou fonctionnel ; réorganiser des éléments en un nouveau pattern ou une structure	
6.1 Générer	Suggérer des hypothèses alternatives basées sur des critères (p.ex. Générer des hypothèses pour rendre compte d'un phénomène observé)
6.2 Planifier	Elaborer une procédure (de son invention, donc) pour accomplir une telle tâche, développer un plan critérié pour résoudre un problème (p.ex. Planifier/articuler un article de recherche sur un sujet historique donné)
6.3 Produire	Inventer un produit pour répondre à un problème qui a certaines spécificités (p.ex. Construire un habitat dans un but spécifique)

La fonction de référent permanent

A une époque où l'évaluation des enseignements est souvent rendue obligatoire pour **l'obtention d'accréditations** de programmes ou d'institutions, de plus en plus de preuves sont recherchées pour documenter la qualité. Or, pour tous les détails qu'ils donnent notamment sur ce qui a été couvert ou sur ce que les étudiants étaient supposés faire, les *syllabi* comme **les engagements pédagogiques constituent de précieux référents** (selon l'expression choisie par Parkes et Harris : *permanent records*) **permettant d'apprécier aussi bien les instructeurs individuels que les programmes entiers.**

D'après le Canadien Lemieux, le *plan de cours* ne se rédige pas uniquement au bénéfice des étudiants et de l'enseignant. Ainsi, pour la direction du département, responsable «de voir à l'organisation et à la qualité de l'enseignement...» et «de s'assurer à l'intérieur de son département de la qualité du travail universitaire des professeurs et des étudiants...», le *plan de cours* est un instrument indispensable de gestion. Et pour les directions de programmes, il permet de vérifier la conformité avec la demande ou le projet de cours déposé, et apparaît comme un document incontournable pour les comités engagés dans l'élaboration, l'élargissement ou la modification d'un programme.

De son côté, Seldin (98) a publié une étude qui indique une **tendance vers une plus grande utilisation des syllabi pour l'appréciation des qualités pédagogiques des futurs académiques** (dans les commissions de nominations). L'enquête a été menée auprès de 1202 doyens à 10 ans d'écart (604 en 88 et 598 en 98) pour déterminer quelles sources d'information étaient utilisées dans l'évaluation des performances d'enseignement globales. Le pourcentage de doyens recourant aux *syllabi* (et à l'analyse des examens) à cette fin est passé de 29 % à 38,6%, et Seldin de conclure : « increasingly, teaching competence is deduced from careful analysis of course syllabus and examinations ».

Le « Quand » et le « Comment » (à quel(s) moment(s) de l'année délivrer l'info et avec quels soucis de forme?)

L'engagement pédagogique donné par écrit et dès le début

Les questions du « quand délivrer l'information », et du « comment la délivrer » sont par certains égards liées. Sur l'ensemble des informations pratiques et pédagogiques qu'un professeur est susceptible de délivrer par toute voie à ses étudiants sur un cours entre septembre et juin (ce que l'on peut appeler son dispositif global d'information aux étudiants dans un cours), l'engagement pédagogique occupe une place particulière. **En effet, il se caractérise par le fait d'être toujours mis à disposition par écrit et dès le début de l'année.** Altman et Cashin justifient cette double caractéristique par la **nécessité de répondre aux besoins informationnels des étudiants** : « We suggest two criteria in deciding what information to include in the syllabus. First, include all information that students *need* to have at the beginning of the course; second, include all information that students *need* to have in writing ».

Puisque sont évoqués les besoins informationnels des étudiants, il importe de préciser qu'au-delà de leur caractère de première nécessité pratique et organisationnelle, certaines informations (et la manière de les communiquer) peuvent traduire la prise en considération par l'enseignant d'autres types de besoins d'ordre plus affectif. A cet égard, synthétisant la théorie développée par A. Maslow à partir de ses observations réalisées sur la motivation, la **« Pyramide des besoins » peut constituer un modèle inspirant pour le travail de communication** (Dia 21 : Prendre en considération d'autres besoins des étudiants dans sa communication). Composée de cinq étages, elle suppose notamment qu'un sujet ne cherche à assouvir un besoin d'un niveau supérieur que s'il a satisfait ceux des niveaux inférieurs. Il peut ainsi être important pour l'étudiant que vous lui montriez, oralement ou par écrit via l'engagement pédagogique notamment, que votre cours contribue à réaliser certains besoins :

↑	Besoin d'autoréalisation	Ex : contribuer à l'amélioration du monde
	Besoin d'estime	Ex : respecter et se respecter grâce aux cours
	Besoin d'appartenance	Ex : s'intégrer dans la communauté ULg
	Besoins de sécurité	Ex : maintenir de bonnes relations familiales
	Besoins physiologiques	Ex : résister physiquement lors de la 'bloque'

Ceci posé, l'accent sur la double dimension (écrite et précoce) mise en avant par Altman et Cashin transparait également dans le travail des membres de la **Commission « Contrat pédagogique » ULg**, qui s'étaient fixé pour objectif « que le plus grand nombre d'enseignants fournissent aux étudiants l'information la plus complète possible, par écrit, en temps opportun ». **Pour justifier la nécessité de recourir à la forme écrite, la Commission associe notamment la tradition orale à la rumeur ou encore aux faux bruits**: « Il s'agit de mettre sur pied une procédure d'information écrite de la part de l'enseignant, à destination de l'ensemble de ses étudiants afin

- de les renseigner sur leur vie académique ;
- d'éviter les faux bruits ;
- de les rassurer en leur indiquant les critères de réussite ;
- de diminuer les incertitudes vécues par nombre d'entre eux.

En d'autres termes, de systématiser par écrit des propos relevant actuellement de documents divers, d'informations générales, de la tradition orale, de la rumeur ».

Logiquement, la force et la portée plus grande de l'écrit sont rarement contestées. Ne dit-on pas que les paroles fuient, et que les écrits restent ? Et l'on rappellera que, dans la hiérarchie des preuves en Droit, c'est encore l'écrit qui occupe la plus haute place. Mais au-delà de ces considérations générales, d'autres arguments plus tangibles existent en faveur de l'écrit dans le domaine de la communication sur les aspects pratico-méthodologiques de cours universitaires.

En effet, indépendamment de ce fait relevé par de nombreux professeurs que **les étudiants sont pour la plupart peu enclins à prendre des notes pendant les séances d'informations orales**, il est établi que **les étudiants ont tendance à très vite oublier de telles données même communiquées par écrit**. L'enquête de Smith et Razzouk (1993), menée auprès de 152 étudiants de 2 cours de marketing *upper-division* dans le but « d'évaluer la nature et le degré de l'usage des syllabi de cours » à partir de questions ouvertes reposant sur la capacité à se rappeler d'informations spécifiques de l'engagement pédagogique, a montré que si même lorsqu'ils s'y réfèrent au moins une fois par semaine (et c'est le cas de la moitié d'entre eux environ), ils n'ont des informations contenues que de très pauvres souvenirs (incapacité à se rappeler des objectifs de cours, des procédures d'évaluation, voire de leurs « *discussion topics* » du jour même).

En conséquence, **les étudiants étant sujets à l'inattention et à l'oubli face à des données « clés » de leurs cours** (littéralement, favorisant l'accès au cours), **ils ont besoin d'un référent permanent** (réapparaît la fonction de « permanent record » de Parkes et Harris) **mis à disposition dès l'entame de l'année**.

L'engagement pédagogique, un outil d'anticipation

Pour Matejka et Kurke, l'engagement pédagogique constitue **une opportunité merveilleuse de développer une présentation efficace des réponses à donner anticipativement aux étudiants** : « Try to think of the syllabus as an exercise in preventive medicine. Any information provided can save time later ».

Plusieurs autres auteurs ont recouru à des métaphores médicales dans leurs commentaires sur le syllabus. Handelsman a ainsi utilisé les principes du « consentement informé » (*informed consent*), empruntés au champ des soins de la santé, pour suggérer qu'une pratique pédagogique éthique requiert **que l'enseignant procure des informations aux étudiants de telle manière que ceux-ci puissent en conséquence prendre des décisions informées au sein de leurs cours**.

Il suggère que l'engagement pédagogique doit aborder à tout le moins trois secteurs pour permettre un tel choix informé : la description du cours, ses objectifs (donc ses attentes), et les procédures d'évaluation. Le texte réalisé se doit donc d'être le plus fidèle et spécifique à la réalité du cours, de manière à réduire l'ambiguïté et l'interprétation idiosyncrasique. Il insiste particulièrement sur la description du cours (soit « l'aperçu général » à l'ULg), qui aide à orienter les étudiants dans un cours, à générer de l'intérêt à son égard et donc de la motivation à apprendre. Ce descriptif permet aussi, à ses yeux, de clarifier la relation qu'entretient le cours avec le développement académique de l'étudiant, les buts du programme, les missions de l'Institution.

L'engagement pédagogique, un point de contact

D'après Rubins, les engagements pédagogiques inadéquatement rédigés seraient les symptômes d'un problème plus large, le manque de communication entre enseignants et étudiants. Comme elle l'exprime en évoquant l'étude de Knfelcamp (1982), il existerait une **convergence entre les préoccupations et inquiétudes des professeurs et de leurs élèves** qui atteste de la nécessité d'établir entre eux un point de contact précoce.

Dans cette étude, l'auteur a demandé à 217 enseignants de huit universités ce qui les inquiétait le plus le premier jour de cours. Leurs trois principaux soucis étaient « est-ce que les étudiants vont s'impliquer ? » (*will the students get involved ?*), « est-ce qu'ils vont m'apprécier ? » (*will the students like me ?*), « est-ce que la classe va fonctionner comme une classe ? » (*will they work as a class ?*). Quand 157 étudiants ont répondu à la même question, leurs trois principales appréhensions étaient « serai-je capable de faire le travail ? » (*will I be able to do the work ?*), « est-ce que j'apprécierai le professeur ? » (*will I like the professor ?*), « est-ce que je m'entendrai avec mes camarades de cours ? » (*will I get along with my classmates ?*).

Or quand les enseignants ont été amenés à dire ce qui, d'après eux, inquiétait le plus les étudiants, ils ont répondu bien autre chose : « aurai-je un bon grade ? » (*will I get a good grade ?*), « est-ce que le travail sera dur ? » (*will the work be hard ?*), « le cours sera-t-il intéressant ? » (*will the class be interesting ?*). Confrontés à la même question, les étudiants n'ont généralement rien su répondre du tout. L'auteur conclut donc à un réel désir de « connexion » (*connectedness*) de part et d'autre, mais constate qu'aucun des deux groupes ne réalise que ce désir est partagé par l'autre.

L'engagement pédagogique se révèle donc d'une grande utilité à cet égard, dans la mesure où **l'une de ses caractéristiques consiste précisément à établir un point de contact précoce entre enseignants et étudiants.**

L'importance d'une bonne première impression et le ton donné

Dans son célèbre ouvrage *Teaching tips*, McKeachie considère que les étudiants sont peut-être encore plus intéressés à en savoir davantage sur l'enseignant que sur son cours. Et comme l'indique de son côté Viau, **le professeur lui-même compte au nombre des facteurs extrinsèques de la motivation des étudiants** (au même titre que les activités pédagogiques, les modes d'évaluation, les systèmes de récompenses et de sanctions utilisés, et le climat de la classe) : « sa motivation à enseigner, ses conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser ou nuire à la motivation des élèves. Mais un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux ».

Or, **l'engagement pédagogique envoie un message symbolique à l'étudiant qui concerne la personnalité de l'enseignant et la qualité de l'investissement que ce dernier a placé dans son cours.** A cet égard, il constitue donc l'occasion d'une 1^{ère} impression profonde.

Très notoirement, les *syllabi*, *plans de cours* ou autres engagements pédagogiques diffèrent largement quant au ton qu'ils adoptent: chaleureux et amical, formel, condescendant, conflictuel... Pour certains auteurs, un engagement pédagogique purement technique, voire clinique, est perçu comme le précurseur d'un cours ennuyeux. Les *syllabi* « chaleureux » expliquent les attentes dans un style clair et amical, encouragent et motivent les étudiants. Ils escomptent des résultats positifs de la part des étudiants, plutôt que de seulement essayer de prévenir les problèmes. Ainsi, sur base d'une étude de 37 *syllabi* menée à Augsburg College et débouchant notamment sur l'établissement d'une classification des fonctions à assigner aux *syllabi*, Littlefield (1999) a pu conclure à **l'influence directe d'un ton chaleureux sur la rétention des informations par les étudiants.**

Il convient par ailleurs d'insister sur **l'importance pratique et éthique d'adopter un ton qui rende l'engagement pédagogique « inclusif » et accessible pour tous les étudiants**, et notamment ceux appartenant à des groupes historiquement sous-représentés dans l'enseignement supérieur. En rendant notamment l'implicite explicite et en délivrant le message selon lequel il croit que l'étudiant peut et va réussir, l'enseignant tend à assurer à tous des chances égales de réussir son cours. Dans cette perspective, la section « contact » (renseignements sur l'enseignant) peut être abordée simplement comme une liste de faits, mais peut aussi être envisagée comme l'une des occasions de poser le ton du cours, un ton inclusif qui invite au succès.

Stratégies orales et 1^{ère} impressions favorables

Les considérations relatives au ton adopté demeurent bien évidemment valables en matière de communication orale, et il ne faut pas davantage ignorer la moindre opportunité de faire une bonne impression par écrit plutôt qu'oralement, et ce particulièrement lors de la première rencontre avec l'auditoire.

A l'aide d'observations en amphithéâtres, d'entretien semi-dirigés et d'analyses de *syllabi*, Thompson a ainsi opéré **un recensement de multiples stratégies employées par les enseignants pour présenter les aspects pédagogiques et organisationnels de leurs cours oralement.** Certains patterns récurrents ont émergé de ces données, parmi lesquels la mise en œuvre de stratégies de bienvenue, et la gestion d'un équilibre entre diverses stratégies : l'établissement d'une forme d'autorité et l'affirmation du souci de l'étudiant (voir tableaux ci-dessous) Entre autres conclusions, l'auteur met aussi particulièrement en garde contre le recours à un ton défensif face aux étudiants.

Les stratégies de bienvenue (créent une première impression favorable à l'égard de l'enseignant, permettent de surmonter le sérieux de certaines infos à caractère réglementaire, mettent les étudiants à l'aise en surpassant la dimension d'adversaire de départ)		
	En présentiel	Par écrit
Faire connaissance (pour qu'ils se sentent à l'aise avant d'être inondés de détails sur le cours)		
Demander aux étudiants de se présenter		
Briser la glace avec des petites activités de groupes		
Apprendre les noms des étudiants		
Proposer aux étudiants de rédiger une lettre à propos d'eux-mêmes		
Faire remplir des fiches personnelles		
Arriver tôt pour rencontrer les étudiants avant la classe		
Rédiger une lettre aux étudiants (délivrer des infos personnelles)		
Evoquer son amour pour sa matière		
Evoquer sa philosophie de l'enseignement ou de la matière		
Evoquer sa vision du monde		
Se montrer positif (= contrer le « ton » négatif)		
Montrer l'intérêt du cours et encourager les étudiants en leur montrant qu'ils vont réussir (s'ils s'engagent cognitivement)		
Soutenir la confiance des étudiants à l'égard du cours		
Mettre l'accent sur le contrôle que les étudiants ont à l'égard des cotes		
Complimenter les étudiants		
Dire que l'on s'engage dans un voyage commun		
Insister sur la volonté de les aider à réussir		
Donner des conseils spécifiques sur la manière de réussir dans le cours, à l'unif		
Utiliser les fonctions du traitement de texte pour stigmatiser certaines choses		
« Vendre » le cours (expliquer le gain que représente le cours)		
Son importance pour l'avenir professionnel		
Paragraphe de bienvenue		
Désigner les compétences qui seront apprises, acquises		
Apparaître (« sonner ») excité		
Langage intégrateur (choisir soigneusement le ton utilisé et la présentation pour accueillir les étudiants)		
Utiliser « notre » et « nous »		
La méta-communication, du style « je ne serai pas intimidant »		
Le ton accueillant		
Stratégies variées		
Essayer de faire émerger une communauté		
« Saying welcome »		
Evoquer sa personnalité		
Inclure des images dans l'engagement pédagogique		
Se rendre accessible		

Le maintien d'un équilibre entre certaines stratégies (= surmonter le challenge d'établir son autorité tout en communiquant le souci que l'on se fait pour les étudiants)		
	En présentiel	Par écrit
Softening the blow (adoucir le coup)		
Aborder la crainte du sujet, du cours, de la charge de travail		
Offrir une sorte de <i>disclaimer</i> (de démenti) sur la difficulté du cours		
Pointer du doigt les aspects positifs du cours quand il s'agit de matières impopulaires		
Stratégies relatives aux règlements (afin de diminuer le côté intimidant des règles)		
Faire en sorte que les sections consacrées aux règles soient courtes		
Présenter ces sections rapidement		
Dire leurs raisons d'être		
Les aborder sous un angle positif/ le fait qu'elles conduisent à la réussite		
Rattacher les règles au domaine disciplinaire, ou au domaine professionnel		
Adoucir le ton de la voix		
Utiliser l'humour		
Les signaux non verbaux (sourire, bouger, contact visuel, gestes)		
Lire les signaux de communication non verbale des étudiants pour adapter le ton ou ajouter des explications		
Négocier le pouvoir à travers l'engagement pédagogique (ne pas avoir l'air inflexible)		
Offrir des choix aux étudiants sur les travaux, les tests, les sujets		
Permettre que les étudiants puissent approcher avec des options alternatives		
Divers		
Recourir à des anecdotes ou des exemples pour couper la tension		
Poser des questions pour engager les étudiants		

Par écrit comme oralement, adéquations nécessaires

Il importe donc de préméditer **le ton que vous allez établir dans votre engagement pédagogique autant que dans votre communication orale**. Celui-ci devrait refléter votre **style d'enseignement**. Si celui-ci est plutôt informel, vous pouvez préférer adopter un ton un peu plus familier, par exemple en vous adressant aux étudiants à la 1^{ère} personne (le recours à la troisième personne étant davantage recommandable pour établir une atmosphère plus formelle).

Tout comme lors de la séance d'information orale du début d'année, **il convient d'observer scrupuleusement la concordance entre ce qui est présenté** (et la manière dont cela a été présenté) **et les comportements adoptés ensuite le terrain**. En effet, si l'engagement pédagogique reflète un environnement de classe ouvert mais que le professeur décourage les interactions, le document et son contenu seront boycottés ensuite par les étudiants. A cet égard, Fritschner a étudié la communication dans les cours introductifs. Il a notamment observé qu'une impression ressentie par les étudiants que leurs questions ou velléités de discussions sont mal accueillies malgré des déclarations contraires constitue l'une des raisons de leur non participation dans les activités du cours.

Amener l'étudiant à approcher l'enseignant

Comme cela a été précisé précédemment, l'une des fonctions de l'engagement pédagogique est d'établir la première ligne de communication entre l'étudiant et le professeur. Parce qu'il pose le ton pour le reste du cours, ce document peut donc aussi bien encourager ou décourager la communication ouverte puisqu'il est le premier point de contact avec la plupart des étudiants.

Encourager ceux-ci à utiliser les heures de bureaux et les permanences peut se faire en rajoutant (par exemple dans la section « contacts ») une invitation explicite à parler avec vous. Cette technique envoie un message qui dit « je me soucie de votre apprentissage » ou « vous aider est important pour moi ». Cette attitude amicale et accessible est importante pour les étudiants, qu'ils choisissent ou non de venir vous voir durant ces heures de bureaux.

Dans leur étude consacrée aux effets de l'engagement pédagogique sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur instructeur, Perrine, Lisle et Tucker (1995) ont exploré la volonté des étudiants de solliciter de l'aide de la part de leur enseignant comme étant éventuellement fonction de l'âge, de la taille du groupe, et de la présence ou non d'une déclaration ou d'une offre explicite de soutien dans l'engagement pédagogique. A cette fin, 104 étudiants ont lu les engagements pédagogiques de 2 cours dans lesquels la taille de la classe et l'offre d'aide en dehors de la classe de la part de l'enseignant étaient manipulées. Les résultats ont montré : 1) que les étudiants étaient plus susceptibles d'exprimer la volonté de solliciter le soutien du prof lorsque celui-ci avait dans l'engagement pédagogique explicitement offert son aide en dehors de la classe ; 2) les plus jeunes étudiants étaient significativement moins enclins que les plus âgés à demander de l'aide dans des conditions neutres.

Les étudiants étant souvent intimidés par les professeurs, ils peuvent même avoir besoin d'invitations fréquentes aux permanences. Certains professeurs planifient une visite initiale obligatoire avec chaque étudiant (ou avec de petits groupes). Cette habitude réglementée rend alors les étudiants plus susceptibles de venir aux permanences quand ils en ont alors réellement besoin.

Une autre enquête, conduite par Ishiyama et Hartlaub (2002), explore l'impact des tournures de langage apparaissant dans les engagements pédagogiques sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur instructeur. Répartis en deux groupes randomisés de 44 soumis respectivement à la lecture de deux versions du même engagement pédagogique dont les exigences étaient formulées en termes de récompenses pour l'un et de punitions pour l'autre, 88 étudiants de niveau différent (âge et niveau d'études, ainsi que niveau de « current grade point average ») inscrits à divers cours de Sciences Politiques d'une université de taille moyenne ont répondu à des questions portant sur leur instructeur. Il ressort notamment de cette étude : 1) que les étudiants sont beaucoup plus susceptibles (*likely*) de dire qu'ils se sentent mal à l'aise d'approcher leur enseignant après avoir lu le « punish » engagement pédagogique que le « reward » engagement pédagogique ; 2) que les plus affectés par la formulation de l'engagement pédagogique étaient les première et deuxième années, davantage donc que les 3^{ème} années et suivantes. En conclusion, **les enseignants devraient se montrer d'autant plus attentifs à la formulation de leurs engagements pédagogiques face à de jeunes auditoires, les *freshmen* apparaissant plus intimidés par une formulation axée sur la sanction.**

Bibliographie

Altman, H. B., Cashin, W.E. (1992) Writing a Syllabus. *Idea Paper*, 27, Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.

Anderson, L. W. and David R. Krathwohl, D. R., et al (2000) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon

Becker, A. H. & Calhoun, S. K. (1999). What introductory psychology students attend to on a course syllabus. *Teaching of Psychology*, 26, 6-11.

Center for Teaching and Learning (2004) *Syllabus tutorial*. Retrieved March 29th from the University of Minnesota Website: <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/syllabus/>

Collins, T. (1997) For Openers . . . An Inclusive Course Syllabus In W. Campbell and K. Smith, eds., *New Paradigms for College Teaching*, Edina MN: Interaction Books, pp. 79-102.

Davidson, A.R. (1995). From Attitudes to Actions to Attitude Change : The Effects of Amount and Accuracy of Information. In R. E. Petty & J.A. Krosnick (Ed.), *Attitude Strength : Antecedents and Consequences*, pp. 315-336. New Jersey : LEA.

Duffy, D.K., Jones, J. W. (1995). Stalking the Superior Syllabus. In *Teaching Within the Rhythms of the Semester*, San Fransisco: Jossey-Bass, pp. 55-119.

Eberly, M. B., Newton, S. E., Wiggins, R. A. (2001).The Syllabus as a Tool for Student-Centered Learning. *The Journal of General Education*, 50 (1), pp. 56-74.

Fritschner, LM. (2000). Inside the college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation. *J Higher Ed.*, 7.

Garavalia, L.S., Hummel, J.H., Wiley, L.P., & Huitt, W.G. (1999). Constructing the course syllabus : Faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10 (1), pp. 5-21.

Grunert, J. (1997) *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. A

Handelsman, M. M., Rosen, J., & Arguello, A. (1987). Informed consent of students: How much information is enough? *Teaching of Psychology*, 14, pp. 107-109.

Ishiyama, J.T., Hartlaub, S. (Septembre 2002). Does the Wording of Syllabi Affect Student Course Assessment in Introductory Political Science Classes? *Political Science Online*. Retrieved Octobre 4th 2007.

(Knefelkamp,L.) In Rubin, S. (August ,1985) Professors, Students, and the Syllabus, *The Chronicle of Higher Education*, p.85.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain. New-York : McKay. Traduit par M. Lavallée. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Education nouvelle.

Leclercq, D. (2005). *Edumétrie et Docimologie pour Praticiens Chercheurs*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

Leeds, J. D. (1992) *The Course Syllabus as Seen by the Undergraduate Student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington DC.

Lemieux, M. (1996) *Le plan de cours. Guide rédaction et d'utilisation*. Québec : Réseau de valorisation de l'enseignement, Université de Laval.

Littlefield, V.M. (1999). *My syllabus? It's fine. Why do you ask? Or he syllabus: A tool for improving teaching and learning*. Paper presented at the Society for Teaching and Learning in Higher Education. Calgary.

Marcis, J.G., Keller, C.E., Deck, A.B., & Carr, D.R. (Octobre 2005). A Survey of Faculty Views Regarding the Course Syllabus. *Journal of Accounting and Finance Research*, 13 (4), 185-191.

Maslow A.H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, pp. 370-96.

Matejka, K., Kurke, L.B. (1994) Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42 (3), pp. 115-118.

McKeachie, W.J. (1986) *Teaching tips* (8th ed.), Lexington, Mass: Heath.

Morisette, D., Gingras, M. (1993) *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.

Parkes, J., Harris M.B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50 (2), 55-61.

Perrine, R.M., Lisle, J., & Tucker D.L. (1995). Effects of a Syllabus Offer of help, Student Age, and Class Size on College Students' Willingness to Seek Support from Faculty. *The Journal of Experimental Education*, 64, 41-52.

Rubin, S. (August, 1985). Professors, Students, and the Syllabus. *Chronicle of Higher Education*.

Seldin, P. (1998). How Colleges Evaluate Teaching: 1988 vs. 1998. *AAHE Bulletin*, 50, pp. 3-7.

Singham, Mano (May, 2007). Moving Away From the Authoritarian Classroom. *Change*, 37, pp. 51-57.

Slattery, J.M., Carlson, J.F. *Preparing an Effective Syllabus: Current Best Practices*. Pennsylvania.

Smith, M.F., Razzouk, N.Y. (1993). Improving classroom communication: The case of the course syllabus. *Journal of Education for Business*, 68 (4), pp. 215-221.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.

Thompson, B. (2007). The Syllabus as a communication document: Constructing and presenting the syllabus. *Communication Education*, 56(1), pp. 54-71.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.

Woolcock, M. J. V. (2003, May). *Constructing a syllabus. A handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows*. Retrieved March 29th from Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning Website:

http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/syllabus.html