

Markus Brauer

Enseigner à l'Université

Conseils pratiques, astuces,
méthodes pédagogiques

DUNOD

Maquette de couverture:
Le Petit Atelier

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--



© Dunod, 2022 pour cette nouvelle présentation
© Armand Colin, 2011

11 rue Paul Bert – 92240 Malakoff
ISBN : 978-2-10-083929-2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

Remerciements	5
Chapitre 1 Être un bon enseignant	7
Chapitre 2 Le travail personnel des étudiants	17
Chapitre 3 Le syllabus (ou « descriptif de cours »)	35
Chapitre 4 Le premier jour	51
Chapitre 5 Comment enseigner un cours magistral	69
Chapitre 6 Comment enseigner un TD/TP	91
Chapitre 7 Les examens	113
Chapitre 8 Les relations avec les étudiants	131
Chapitre 9 Comment s'améliorer	151
Chapitre 10 La gestion du temps	165
Chapitre 11 Regard vers l'avenir	179
Annexe Comment lire un manuel	187
Références	191
Table des matières	205

Remerciements

JE REMERCIE MON ÉPOUSE, Paula Niedenthal, et mes enfants, Alexandre, Théo, Sebastian, et Benjamin, de m'avoir soutenu tout au long de la rédaction de ce livre. Sans eux, cet ouvrage n'aurait pas vu le jour.

Nadine Chaurand, Hélène Font, Peggy Chekroun, Armelle Nugier, Dana Martin, Abdelatif Errafiy et Marie-Laure Ripoll (FAGE) ont corrigé ou commenté un ou plusieurs chapitres, et je leur suis très reconnaissant pour leur aide.

Je remercie également Gérard Ledoigt, Paolo Laj, Giuila Venturelli, Hélène Font, Agilio Padua, Margarida Gomes, Céline Darnon qui m'ont assisté sur des points précis faisant appel à leur expertise d'enseignant-chercheur dans une discipline autre que la mienne.

Une pensée pleine de gratitude va aussi à Chick Judd, mon ancien directeur de thèse, qui a toujours été un modèle, aussi bien en tant qu'enseignant qu'en tant que chercheur.

Ce livre a énormément profité des échanges que j'ai eus avec les doctorants et les enseignants chercheurs ayant participé à mes ateliers de formation sur l'enseignement à l'université. Leurs questions, leurs doutes, mais aussi leur enthousiasme et leur gratitude envers moi m'ont incité me former toujours plus. Je leur en suis reconnaissant.

Finalement, j'adresse mes remerciements à tous les étudiants auxquels j'ai enseigné dans ma vie. Leur curiosité, leur motivation, leur esprit critique et le franc-parler de certains d'entre eux ont été une source d'inspiration permanente au cours de ma carrière.

Chapitre 1

Être un bon enseignant

L'OBJECTIF DE CE LIVRE est de combler une lacune dans la formation des Enseignants chercheurs à l'université. Alors que les enseignants chercheurs sont censés dédier un tiers de leur temps à l'enseignement, la plupart d'entre eux n'ont pas reçu la moindre formation en pédagogie (McGaw, Peterson, & Baker, 2010). Cette absence de formation pose un double problème. D'une part, elle contribue à la frustration des enseignants chercheurs, et l'enseignement devient alors pour eux une activité de moins en moins réjouissante. D'autre part, cette absence de formation est en partie responsable du taux d'échec élevé des étudiants en licence. Selon le rapport « Regards sur l'Éducation » (2010) de l'OCDE, 21 % des étudiants français qui entament des études universitaires n'obtiennent pas de diplôme de fin d'études. Ce livre s'adresse à toute personne enseignant dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire aux enseignants chercheurs, aux allocataires, et aux chargés de cours. De plus, toute personne enseignant à des adultes dans le cadre de la formation continue trouvera dans ce livre de nombreux conseils utiles.

Testez vos connaissances !

Pour un bon enseignant, rien ne vaut un test en début de cours pour mesurer le niveau des étudiants. Je vous propose de faire pareil ici. Participez à un test sur vos connaissances en pédagogie et sciences de l'éducation. Prenez un crayon et cochez « vrai » ou « faux » pour chacune des affirmations ci-dessous.

Si je sortais de mon rôle d'enseignant, je perdrais le respect de mes étudiants. Vrai Faux

Un cours peut être très bon même s'il n'y a pas de lecture obligatoire. Vrai Faux

En tant qu'enseignant, il est important de ne jamais donner l'impression d'être incertain ou mal informé. Vrai Faux

8 ▲ Enseigner à l'Université

- Une façon particulièrement efficace de lutter contre le bavardage est d'humilier publiquement les étudiants concernés. Vrai Faux
- Ce n'est pas la peine de faire une permanence car les étudiants n'y viennent jamais. Vrai Faux
- Mon cours est le cours le plus important de mes étudiants. Vrai Faux
- Les enseignants qui utilisent des supports audiovisuels le font pour combler leurs lacunes au niveau rhétorique. Vrai Faux
- La recherche en pédagogie ne se sert pas des outils que les scientifiques utilisent pour étudier des relations de cause à effet. Vrai Faux
- Mes étudiants doivent apprendre tout ce que j'enseigne. Vrai Faux
- Un bon rapport entre enseignant et étudiants est important mais est loin d'être le facteur le plus important pour l'apprentissage des étudiants. Vrai Faux
- Plus je prépare pour un cours, mieux il sera. Vrai Faux
- Si j'encourage trop la coopération entre étudiants, ils risquent de s'unir contre moi. Vrai Faux
- Pour des raisons de justesse, il est malheureusement inévitable de faire des examens de rattrapage. Vrai Faux
- Communiquer trop d'enthousiasme peut diminuer mon autorité en tant qu'enseignant. Vrai Faux
- Tout ce qui est mentionné dans la lecture obligatoire devrait être traité dans mon cours. Vrai Faux
- Communiquer des attentes élevées peut être contre-productif car ceci risque de démoraliser les étudiants. Vrai Faux
- Les étudiants sont généralement feignants et non motivés. Vrai Faux
- Mieux vaut donner du feedback de très bonne qualité (même s'il est donné rarement et plusieurs semaines après) plutôt que de donner fréquemment et rapidement du feedback (même si la qualité est un peu moins bonne). Vrai Faux
- La meilleure façon de favoriser la mémorisation est de dire aux étudiants qu'ils ont à mémoriser les informations présentées. Vrai Faux
- Mes étudiants doivent être intéressés par ce que je dis. Vrai Faux
- Si l'on demande aux étudiants d'évaluer les enseignants, ils donneront des évaluations positives aux enseignants demandant peu de travail et passant leur temps à raconter des anecdotes. Vrai Faux

- Vu les effectifs, il est quasi impossible pour un enseignant d'influencer la motivation des étudiants. Vrai Faux
- Sauf si l'on a une mémoire exceptionnelle, il est impossible d'apprendre le nom de ses étudiants si le TD a plus de 30 étudiants. Vrai Faux
- Il vaut mieux ne pas admettre que l'on s'est trompé ou que l'on a eu tort car sinon les étudiants risquent de ne plus nous croire pour le reste du cours. Vrai Faux
- Un bon pédagogue met des informations sur les transparents qu'il ne mentionne pas oralement, et vice-versa. Vrai Faux
- Il vaut mieux ne pas demander aux étudiants de faire des présentations en classe car celles-ci sont presque toujours ennuyeuses et mal faites (et les autres étudiants n'apprendront rien). Vrai Faux
- Comme on ne peut pas obliger les étudiants à acheter des livres, il est impossible d'imposer de la lecture obligatoire. Vrai Faux
- Mieux vaut un cours magistral qui est lu (mais bien structuré et sans omissions) qu'un cours magistral où l'enseignant développe les idées à partir de notes sommaires. Vrai Faux
- La meilleure façon d'inciter les étudiants à poser des questions est de demander « Avez-vous des questions ? » Vrai Faux
- Je suis en compétition avec mes collègues (i.e., les enseignants chercheurs de mon UFR). Vrai Faux

Tout au long de ce livre, je vous proposerai des exercices à effectuer. Ces activités ont pour but de rendre la lecture plus agréable et de faciliter la mémorisation des conseils présentés. Comme nous allons le voir dans le chapitre 6, le simple fait de cocher les réponses « vrai » ou « faux » renforce le caractère évaluatif de l'exercice et le transforme en exercice d'« apprentissage actif », facilitant ainsi la mémorisation. Si vous ne le croyez pas, vérifiez-le par vous-même. Après l'avoir photocopié, distribuez ce test à vos étudiants. Demandez à la moitié d'entre eux de seulement lire les affirmations et à l'autre moitié de cocher les cases « vrai » et « faux ». Ensuite, ramassez le test et demandez-leur de se rappeler un plus grand nombre possible d'affirmations. Vous verrez que les étudiants ayant coché les cases réponses se souviendront de plus d'affirmations que ceux qui se sont contentés de les lire. C'est pourquoi je vous conseille vivement de faire les exercices proposés dans ce livre avec un crayon à la main.

Nous allons revenir sur ce test de connaissances au cours de ce livre. Pour l'instant, contentons-nous de constater que la totalité de ces trente affirmations sont fausses. Pour savoir si vous êtes bon enseignant ou non, il vous suffit de

comptabiliser le nombre de réponses « faux » que vous avez cochées. « Halte, stop, » allez-vous me dire. « Certaines affirmations sont clairement vraies ! » J'avoue que certaines affirmations sont ambiguës, et leur caractère vrai ou faux dépend de l'interprétation exacte qu'on leur donne. Prenons l'affirmation numéro 1 selon laquelle on perdrait le respect de ses étudiants si l'on sortait de son rôle d'enseignant. Bien sûr, si vous vous mettez à danser sur le pupitre habillé uniquement d'une ceinture de bananes, vous perdrez le respect de vos étudiants. En revanche, la recherche en pédagogie montre que vous ne perdrez pas le respect de vos étudiants si vous vous montrez humain, si vous parlez d'expériences personnelles, et si vous racontez de temps en temps une histoire drôle pour casser la monotonie de votre cours magistral (Forsyth, 2003). L'objectif de ce livre est justement de montrer en quoi ces affirmations sont fausses, et nous allons revenir sur chacune d'entre elles dans les dix prochains chapitres.

Pourquoi ce livre ?

Avant de rentrer dans le vif du sujet, permettez-moi de vous donner quelques informations sur moi et sur l'origine de ce livre. J'ai fait des études de psychologie aux universités Montpellier et Paris V, avant de faire, pendant quatre ans, des études doctorales à l'Université de Colorado à Boulder aux États-Unis. Après avoir été maître de conférences à l'Université de Constance en Allemagne pendant deux ans, j'ai été recruté par le CNRS en tant que chargé de recherche. Aujourd'hui, je suis directeur de recherche CNRS et directeur du « Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive » (UMR 6024) à Clermont-Ferrand.

Mon domaine de spécialisation est la cognition sociale. Dans mes recherches, j'étudie les processus mentaux et les comportements d'êtres humains se trouvant en situation sociale : l'efficacité du travail en groupe, les relations entre affect et cognition, l'influence du contexte social sur les processus cognitifs, etc. Mes recherches en cognition sociale sont fortement inspirées par des modèles cognitivistes sur l'apprentissage et la mémorisation.

J'adore enseigner, et cela depuis mes débuts dans l'enseignement, d'abord en tant qu'allocataire-moniteur, puis en tant que maître de conférences. Même en tant que chercheur CNRS, je consacre une soixantaine d'heures par an à l'enseignement alors que je n'y suis pas obligé. Être devant des étudiants, faciliter leur apprentissage, les motiver est un plaisir, qui a suscité depuis longtemps mon intérêt pour la pédagogie et les sciences de l'éducation. En effet, il s'avère qu'il y a de nombreuses sources à consulter si l'on veut améliorer son enseignement. Nous allons revenir sur ces sources dans le chapitre 9.

Depuis de nombreuses années, j'offre des ateliers de formation sur l'enseignement. La longueur de ces ateliers varie entre une heure et trois jours. Par exemple, je dispense chaque année un atelier de trois demi-journées pour le Collège des Écoles Doctorales des universités clermontoises, les participants

étant des doctorants. D'autres ateliers s'adressent plus spécifiquement à des enseignants chercheurs ayant déjà une certaine expérience.

Ce livre est directement issu des ateliers sur l'enseignement que j'ai offerts ces dernières années. Les interactions avec les doctorants et les enseignants chercheurs m'ont permis d'optimiser la présentation du matériel de manière à ce que des enseignants issus de disciplines différentes puissent en tirer profit. Les critiques et les objections des participants des ateliers m'ont permis de savoir quelles fausses croyances étaient répandues et quelles étaient les difficultés auxquelles font face de nombreux enseignants. Dans mes ateliers, j'essaie de créer une ambiance décontractée. J'ai essayé de garder cette ambiance en adoptant un style relativement informel lors de la rédaction de ce livre.

Dans ce livre, une multitude de thèmes seront abordés. La plus grande partie du livre traite bien sûr des méthodes pédagogiques permettant d'améliorer la qualité de votre enseignement, qu'il soit destiné à de grands groupes (ex : cours magistral) ou à de petits groupes (ex : TD, TP, atelier de formation). En revanche, dans la deuxième partie du livre, j'aborde d'autres thèmes importants tels que les examens, le bavardage et autres comportements incivils, la motivation des étudiants et la gestion du temps. Je suis convaincu qu'après avoir lu ce livre non seulement vous serez meilleur enseignant, mais aussi plus heureux d'exercer ce métier. Finalement, vous allez apprendre à mieux gérer votre temps de manière à ce qu'il vous en reste davantage pour faire de la recherche.

Mentionnons tout de suite qu'il s'agit d'un livre où il y a à prendre et à laisser. Certains conseils s'appliquent plus facilement à certains domaines qu'à d'autres. Différents enseignants, par leur personnalité, se sentiront plus à l'aise pour utiliser certaines méthodes pédagogiques que d'autres. L'idée est de présenter un grand nombre de conseils, mais il convient bien sûr au lecteur de décider les méthodes qu'il souhaite utiliser dans son enseignement.

La recherche en pédagogie

Les conseils donnés dans ce livre ne sont pas les ruminations d'un prof vieillissant qui réfléchit à voix haute sur son propre vécu. Loin de là. Ces conseils sont issus de la recherche récente en pédagogie et sciences de l'éducation (Cooper, 2007 ; Toczek & Martinot, 2005), qui examine les facteurs influençant la qualité d'un enseignement. Les chercheurs en pédagogie procèdent de manière scientifique, c'est-à-dire qu'ils se servent des méthodes que la science a mises à notre disposition pour étudier des relations de cause à effet. Concrètement, ils utilisent deux types d'investigation, la méthode corrélative et la méthode expérimentale (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Voici une description rapide de ces deux méthodes.

– *La méthode corrélative* consiste à placer des observateurs dans des cours universitaires qui portent sur la même matière mais qui sont enseignés

par des professeurs différents. Les observateurs ont pour tâche de répertorier le comportement de chaque professeur sur une grille de codage. Le professeur présente-t-il un plan en début de chaque cours ? Parle-t-il librement ou lit-il son cours ? Fait-il une pause au milieu du cours ? Les transparents sont-ils lisibles depuis le dernier rang ? Les examens portent-ils sur le cours ou sur un livre ? Parfois, les observateurs mesurent différents aspects de la méthode pédagogique : nombre de fois où le professeur sollicite des questions ? Nombre d'étudiants qu'il appelle par leur nom/prénom ? Nombre de minutes que dure chaque cours ? Ensuite, le chercheur mesure les connaissances des étudiants à la fin du semestre grâce à un test standardisé et identifie les aspects de l'enseignement qui sont corrélés avec le score au test de connaissances.

– *La méthode expérimentale* consiste à attribuer aléatoirement une dizaine ou une vingtaine de professeurs à deux conditions expérimentales, la condition « test » et la condition « contrôle ». Le chercheur demande alors aux professeurs de la condition « test » d'utiliser une certaine méthode pédagogique (ex : inclure un travail en groupe de 15 minutes dans chaque TD) alors qu'il ne dit rien aux professeurs de la condition « contrôle ». Grâce à un test de connaissances standardisé en fin de semestre, le chercheur peut alors examiner si la méthode pédagogique en question a eu pour effet une meilleure mémorisation du matériel traité dans le cours (Weimer & Lenze, 1997).

Dans les deux types d'investigation, les méthodes pédagogiques sont évaluées en mesurant les connaissances des étudiants en fin de semestre ou quelques mois après la fin du semestre. Dans certaines études, les chercheurs mesurent la capacité des étudiants à utiliser les connaissances acquises, par exemple dans une tâche d'analogie ou une tâche de résolution de problèmes. Plus une méthode pédagogique améliore les performances de rappel, plus elle est considérée comme « efficace » (Berk, 2005 ; Murray, 1997). En d'autres termes, une méthode pédagogique donnée est jugée plus efficace qu'une autre si elle a pour conséquence une meilleure mémorisation du matériel présenté (ou une meilleure capacité à utiliser ce matériel). La figure 1.1 (cf. p. 13) contient une comparaison de l'efficacité de différentes méthodes pédagogiques.

Si je vous parle de la démarche des chercheurs en sciences de l'éducation, c'est pour insister sur le fait que nos connaissances sur l'efficacité de différentes méthodes pédagogiques sont issues de travaux empiriques (quantification des variables indépendantes et dépendantes, conclusions basées sur des tests statistiques significatifs, etc.) et scientifiques (investigation systématique, méthode expérimentale, replicabilité des résultats, etc.). Dans ce livre, je me réfère principalement aux recherches publiées dans *Science* et *Nature* (ex : Handelsman, Ebert-May, Beichner, Bruns, Chang, DeHaan, *et al.*, 2004 ; Pfund, Miller, Brenner, Bruns, Chang, Ebert-May, *et al.*, 2007 ; Powell, 2003 ; Smith, Wood, Adams, Wieman, Knight, Guild & Su, 2009), mais j'utilise également les travaux publiés dans d'autres revues scientifiques internationales à comité de lecture (par exemple, la *Review of Educational Research*, la revue la

plus prestigieuse et sélective dans ce domaine). Pour en revenir à l'affirmation n° 8 du test de connaissances présenté au début de ce chapitre, il serait incorrect de dire que « *la recherche en pédagogie ne se sert pas des outils que les scientifiques utilisent pour étudier des relations de cause à effet* ». Au contraire, la recherche pédagogique adopte une démarche scientifique, et les conseils donnés dans ce livre sont fondés sur cette recherche (Halpern & Hakel, 2003).

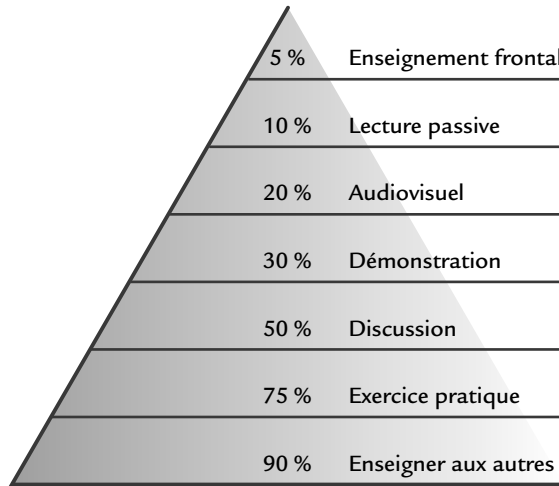


Figure 1.1 La pyramide de l'apprentissage représentant le taux de mémorisation en fonction de la méthode d'enseignement

Source : National Training Laboratories of Bethel (Maine, USA).

Les caractéristiques d'un enseignement de qualité

La recherche montre clairement que nous ne sommes pas nés « bon » ou « mauvais » enseignant. Être enseignant est un métier qui s'apprend comme n'importe quel autre. Même si la personnalité de l'enseignant joue un rôle dans l'apprentissage des étudiants, ce rôle est en fait relativement mineur. Exprimée en termes techniques, la part de variance expliquée par la personnalité de l'enseignant est très petite en comparaison d'autres variables que je vais présenter dans les prochains paragraphes. Ce qui détermine l'efficacité d'un enseignement, ce sont les méthodes pédagogiques utilisées. Et ces méthodes pédagogiques sont à la portée de tous. Il suffit de les connaître et de les appliquer (Solomon, Rosenberg & Bezdek, 1964).

Quels facteurs contribuent à l'efficacité d'un enseignement ? Que devons-nous faire pour que nos étudiants apprennent un maximum d'informations et

sachent s'en servir de manière intelligente ? Alors que ce livre contient un très grand nombre d'astuces concrètes vous permettant d'améliorer vos méthodes pédagogiques, il est néanmoins possible de dégager de la littérature scientifique cinq grandes conclusions sur l'enseignement (Svinicki & McKeachie, 2010).

1) Le « rapport » entre enseignant et étudiants est très important. Rappelez-vous de vos professeurs à l'école. Il y avait probablement ceux que vous aimiez bien et avec lesquels vous avez beaucoup appris. Et il y avait ceux que vous détestiez et avec lesquels vous n'avez pas appris grand-chose. La recherche montre que, même à l'université, la qualité des relations interpersonnelles que l'enseignant entretient avec ses étudiants est un des facteurs les plus importants pour leur apprentissage (Teven & McCroskey, 1996). Un professeur qui a un bon rapport avec ses étudiants mais qui pêche un peu au niveau des méthodes pédagogiques sera un meilleur enseignant qu'un professeur qui est techniquement irréprochable mais qui a un mauvais rapport avec les étudiants. La façon dont vous vous comportez en tant qu'enseignant déterminera le type de rapport que vous aurez avec vos étudiants. Il est alors important de travailler ce rapport. Parfois, votre enseignement sera plus « efficace » si vous investissez 15 minutes dans une activité permettant d'améliorer vos relations avec vos étudiants plutôt que les investir dans l'amélioration d'une présentation PowerPoint. Tout au long de ce livre, je vous donnerai des conseils sur la manière de créer et de maintenir de bons rapports avec les étudiants. Cela commence le premier jour quand vous vous présentez, et continue pendant le semestre quand il s'agit de répondre aux questions ou de gérer les excuses (Buskist & Saville, 2001).

2) Un enseignement efficace est caractérisé par l'existence d'un « contrat » entre enseignant et étudiants, qui spécifie ce que chaque partie peut attendre de l'autre (Johnson, 1995). Dans la plupart des cas, ce contrat prendra la forme d'un « syllabus » (ou descriptif de cours) contenant les coordonnées de l'enseignant, la liste des thèmes abordés dans chaque séance, la lecture obligatoire et conseillée, des informations sur les exercices à rendre et le système de notation. Pour l'enseignant, il est important de spécifier, lors du premier cours, ses attentes envers les étudiants et ce que les étudiants peuvent attendre de lui. De nombreux experts considèrent la rédaction du syllabus comme l'étape la plus importante dans la préparation du cours (Brown & Atkins, 1988). Ce n'est alors pas surprenant que tous les livres sur l'enseignement à l'université dédient une place importante à ce document et que la plupart des centres pédagogiques universitaires offrent des ateliers sur la rédaction d'un syllabus. Dans ce livre, je suis cet exemple en dédiant un chapitre entier au « contrat » entre enseignant et étudiants (voir chapitre 3).

3) Un enseignement est efficace s'il implique de l'« apprentissage actif ». En d'autres termes, plus les étudiants participent activement au processus d'apprentissage, plus ils mémorisent le matériel (Meyers & Jones, 1993). Être

assis dans un amphithéâtre et recopier les transparents du professeur sont des activités passives entraînant une faible mémorisation. En revanche, extraire des informations d'un texte écrit, distinguer les arguments pertinents de ceux non pertinents, évaluer la qualité d'une étude scientifique, hiérarchiser ou établir des liens entre des informations, appliquer une solution abstraite à un problème concret, reformuler des idées ou les expliquer à autrui sont toutes des activités impliquant de l'apprentissage actif (Udovic, Morris, Dickman, Postlethwait, & Wetherwax, 2002). Comme nous allons le voir, demander aux étudiants d'évaluer du matériel est une méthode pédagogique particulièrement efficace car toute évaluation inclut, par définition, un traitement en profondeur du matériel en question, et une prise de position active envers ce matériel. De nombreux chapitres de ce livre traiteront des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage actif.

Qu'est-ce que l'apprentissage actif ?

« De nombreux professeurs pensent que tout apprentissage est nécessairement actif et que les étudiants sont, de fait, activement impliqués quand ils écoutent les présentations formelles en classe. L'analyse de la littérature scientifique (Chickering & Gamson, 1987) suggère cependant que les étudiants doivent faire plus que de simplement écouter : ils doivent lire, écrire, discuter ou être engagés à résoudre des problèmes. Avant tout, pour être activement impliqués, les étudiants doivent participer à des tâches de raisonnement supérieur telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Dans ce contexte, nous proposons que des stratégies promouvant un apprentissage actif soient définies comme étant des activités pédagogiques incitant les étudiants à faire des choses et à réfléchir sur ce qu'ils font » (Bonwell & Eison, 1991).

4) Il est important de « recapter » l'attention des étudiants toutes les 15 à 20 minutes environ. La plupart des enseignants chercheurs sont tout à fait conscients de leurs propres limites attentionnelles (rappelez-vous votre dernier congrès où vous avez eu du mal à rester attentif pendant la conférence plénière), mais ils surestiment largement les capacités attentionnelles de leurs étudiants (Penner, 1984). C'est un fait que les étudiants « décrochent » rapidement pendant un cours, et c'est peut-être encore plus vrai pour les étudiants d'aujourd'hui, qui ont grandi avec l'internet et les jeux vidéo. Or, moins les étudiants se focalisent sur le cours, plus ils vont bavarder. Pour être efficace, un enseignant doit alors veiller à maintenir un niveau d'attention élevé tout au long de son cours. Pour un petit groupe d'étudiants (TD/TP), cela est relativement simple : il suffit de changer d'activité toutes les 15 minutes. Pour un grand groupe d'étudiants (CM), c'est plus difficile, mais pas impossible : il est suggéré de faire quelque chose, toutes les 15 à 20 minutes, qui recapte l'atten-

tion des étudiants (Jarvis, 2005). Nous reviendrons, dans les chapitres 5 et 6, sur ce qu'un enseignant peut faire pour maintenir un niveau d'attention élevé dans ses cours.

La grande majorité de conseils et astuces présentés dans ce livre se classe dans une de ces quatre catégories :

1. créer et maintenir un bon rapport avec les étudiants,
2. établir un « contrat » entre enseignant et étudiants,
3. utiliser des méthodes pédagogiques qui facilitent l'apprentissage actif,
4. maintenir un niveau d'attention élevé chez les étudiants.

Si votre enseignement remplit ces quatre critères, vous aurez de fortes chances d'être un enseignant efficace.