

**Utilités des engagements pédagogiques et développement(s) de la conception des cours
Former et accompagner des enseignants universitaires à la rédaction des plans de cours**

Auteur

Laurent Leduc - Université de Liège

Sur tous les continents, et parfois de fort longue date, les enseignants de très nombreuses universités sont priés par leur institution de produire annuellement, pour chacun de leurs cours, un descriptif écrit. Connus sous les noms divers de *syllabi* (pays anglo-saxons), de *plans de cours* (Francophonie), ou encore d'*engagements pédagogiques* (Université de Liège), ces documents n'en présentent pas moins des caractéristiques et propriétés indubitablement analogues (dont celles d'être publics, standardisés par rubriques, rendus disponibles avant le début des cours...) qui portent à les appréhender comme une seule et même pratique.

Or, répandue à ce point, cette pratique pédagogique ne peut manquer d'intriguer. En effet, la mise sur pied et le renouvellement d'une telle entreprise à l'échelle de vastes universités doit invariablement représenter un investissement conséquent notamment en temps (celui pourtant compté des professeurs titulaires de nombreux cours) et financièrement (centralisation, gestion logistique...). Assurément, les multiples institutions qui appliquent ce système doivent donc partager la conviction que le travail d'implémentation de ces *plans de cours* a du sens, que ceux-ci peuvent jouer un rôle utile.

Cet avis est d'ailleurs partagé par la plupart des théoriciens nord-américains du *syllabus* aux yeux de qui les bénéfices potentiels sont nombreux tant pour les étudiants que pour les professeurs et leurs institutions (citons notamment Matejka & Kurke, 1994 ; Grunert, 1997). Ainsi les enseignants peuvent-ils notamment attendre du travail d'implémentation des *syllabi* qu'il leur confère un soutien rétroactif à la conception pédagogique même de leurs cours.

Néanmoins, certaines recherches menées sur des *syllabi* ont indiqué à plusieurs reprises que leurs contenus demeuraient généralement sommaires, omettant même fréquemment des items d'informations pourtant essentiels (ex : absence de déclarations d'objectifs relevées dans 61% des 217 *syllabi* analysés par Parkes et Harris, 2003), et échouant par là même à remplir certaines des fonctions que la littérature leur prête (ex : seuls 12% des *syllabi* envisagés par Habanek répondent aux critères qui leur permettraient de jouer leur rôle dans la responsabilisation et l'engagement des étudiants, 2005).

Préoccupés eux aussi par les rapports entre contenus et fonctions des *syllabi*, Parkes et Harris (2002) émettent pour leur part l'hypothèse suivante: "*we posit that the purpose of the syllabus should drive the content*". Par ces mots, les auteurs semblent poser en fait la nécessité pour l'enseignant d'adopter une perspective fonctionnelle ou utilitaire du *syllabus* pour déterminer ses choix en matière de contenus à incorporer en vue d'obtenir un résultat efficace. Or, adopter une telle perspective fonctionnelle ou utilitaire du *syllabus* implique à tout le moins pour l'enseignant d'avoir une perception selon laquelle ce document puisse effectivement remplir telle fonction ou avoir telle utilité.

A l'Université de Liège, où le système des *engagements pédagogiques* a été introduit en 1998, se pose comme ailleurs la question des moyens d'en optimiser la qualité et l'efficacité. Le sentiment qui prédomine en lisant nombre de ces documents et en échangeant avec leurs auteurs est que les *engagements pédagogiques* peu substantiels sont presque toujours le fait d'enseignants qui les considèrent comme d'inutiles formalités administratives. Alors que cette conception paraît encore répandue chez des académiques de tous âges, il importe de préciser que l'invitation à constituer les *engagements pédagogiques* et la procédure d'implémentation à l'ULg ne s'accompagnaient, à l'origine, d'aucune *guideline* ou simple mention de l'utilité potentielle pour le professeur ou l'étudiant.

Sur la base de ces réflexions, nous nous sommes demandés si la perception de l'utilité des *engagements pédagogiques* pouvait constituer un facteur déterminant de la qualité (théorique) des documents produits et des retombées positives de la réflexion menée à cet effet, notamment au niveau de la conception des cours.

Dès lors, au sein du programme de formation en pédagogie universitaire organisé par l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur de l'ULg) pour les nouveaux chargés de cours, nous avons décidé en 2007-2008 de développer un dispositif consacré à la réflexion et au travail d'implémentation des *engagements pédagogiques*, avec notamment pour objectif d'impacter les perceptions que les professeurs pourraient avoir de l'utilité des *engagements pédagogiques*. En vue de compléter ce dispositif de formation, nous avons mis en place en 2008-2009 une formule d'accompagnement individuel axé sur la révision d'engagements pédagogiques.

Afin d'investiguer les rapports entre les perceptions de l'utilité des *engagements pédagogiques* et les choix posés au niveau de la rédaction de ces documents, voire de la conception des cours, nous avons entrepris un volet de recherches auprès des nouveaux chargés de cours ayant suivi le dispositif au complet en 2008-2009 et possédant au moins un cours en 1^{ère} ou 2^{ème} année de bachelier, soit sept cas actuellement.

Dans la suite de cette communication, nous décrirons tout d'abord le dispositif pédagogique conçu dans ses divers aspects : la séance de formation, ses objectifs et contenus, ses méthodes et outils, ainsi que l'activité d'accompagnement en deux phases.

Ensuite, nous présenterons notre méthodologie de recherche, abordant successivement les détails de la collecte des données portant sur les perceptions de l'utilité et de la fonctionnalité des *engagements pédagogiques*, puis du recueil des données relatives aux choix posés au niveau de l'implémentation. Enfin, quelques aperçus des outils développés en vue de traiter ces différentes données seront également proposés.

Le dispositif de formation et l'accompagnement

La séance de formation

Intitulée « Un guide pour l'étudiant, un guide pour l'enseignant : *l'engagement pédagogique* », la séance de formation compte parmi les trois séances thématiques de base du catalogue d'offre de formations de l'IFRES (composé d'une trentaine de séances portant sur des thématiques de pédagogie différentes).

Lors de l'année académique 2008-2009, la séance a été programmée à trois reprises aux mois de novembre, janvier et mars, et suivie par 19 nouveaux professeurs au total, parmi lesquels 7 ayant au moins un cours en 1^{ère} ou 2^{ème} année de bachelier.

Objectifs annoncés et contenus abordés

En introduction, il a été déclaré aux participants que la séance visait à leur permettre de :

- discerner et comprendre les principales fonctions et utilités des *engagements pédagogiques* au regard de la littérature, tant pour l'étudiant que pour l'enseignant, ainsi que les implications de leur prise en considération ;
- recourir à quelques questions-clés structurant la décision en matière de communication sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours ;
- porter un regard analytique critérié sur la qualité d'un *engagement pédagogique*.

En conformité avec ces objectifs, divers contenus à caractère théorique ont été développés principalement sur la base de la littérature portant sur les *syllabi* pour rendre compte d'abord des principales fonctions et utilités des *engagements pédagogiques*. Ensuite, parmi les « questions-clés » présidant aux choix d'implémentation figuraient notamment : le « *quoi* » (quelles informations donner et sur quels aspects pédagogiques et organisationnels), le « *comment* » (avec quels soucis de forme : écrite/orale ; ton ou style adoptés, longueur...), ou le « *quand* » (à quel moment du terme et combien de fois). Signalons enfin que pour outiller la réflexion sur le « *quoi* », un listing de pistes de rubriques détaillées a été délivré et commenté.

Méthodes et outils

D'une durée de 3h30, ce séminaire s'articule en quatre temps.

- 1) Un exposé oral théorique proposé par l'animateur ouvre la séance (durée : 1h).
- 2) Au terme de cette section où sont également discutés de nombreux résultats de recherches, les participants sont invités à réagir au cours d'un débat (durée : 1/2h).
- 3) Après une courte pause (15'), l'animateur distribue à chaque participant un portefeuille d'exemples de bonnes pratiques présentés en intégralité ou par rubriques (sélectionnés parmi les *engagements pédagogiques* de l'ULg et divers extraits de la littérature anglo-saxonne sur le sujet). Ceux-ci sont ensuite analysés en suscitant la participation active des enseignants présents (durée : 1h).
- 4) Enfin, il est proposé aux participants, lors d'un exercice, de se pencher individuellement sur l'un de leurs *engagements pédagogiques*, choisi préalablement. Pour guider leur réflexion, les participants reçoivent une grille diagnostique, jointe en annexe, qui reproduit en regard des intitulés officiels des rubriques de l'*engagement pédagogique* liégeois les pistes de rubriques détaillées précitées. Dans les deux colonnes suivantes, les enseignants envisagent ou non de

les prendre en considération dans la prochaine version de leur *engagement pédagogique* ou lors d'un exposé introductif oral avec leurs étudiants (25'). L'exercice donne lieu à une phase de *debriefing* (20') qui conclut la séance, mais sert surtout de point de départ à la phase d'accompagnement.

L'accompagnement

La première séance d'accompagnement individuel constitue donc une phase de retour sur l'exercice réalisé à l'aide de la grille d'exercice. Pour poursuivre et affiner cette réflexion amorcée par le participant, le tuteur va revenir sur chacune des cases cochées ou non et, de manière systématique, lui demander *pourquoi* il veut prendre ou non telle option. La discussion, émaillée de suggestions de la part du tuteur, va donner lieu à une deuxième version du plan d'action du participant. Pour la séance d'accompagnement suivante, ce dernier s'engage à entamer le travail de modification de son *engagement pédagogique* conformément à cette nouvelle version de sa grille.

En fin de séance, le tuteur lui distribue un document écrit, ressource couvrant l'ensemble des contenus théoriques et analyses d'exemples de bonnes pratiques proposés lors de la séance de formation.

Lors de la seconde séance d'accompagnement, tuteur et participant échangent cette fois sur l'état d'avancement des modifications et amendements apportés par ce dernier. En fin de séance, ils conviennent de la date d'un entretien *post* au cours duquel le participant s'engage à présenter un Powerpoint figurant l'exposé oral destiné à ses étudiants en début d'année suivante.

Les deux séances d'accompagnement sont planifiées selon les desideratas des participants entre janvier et mai 2009.

Méthodologie de recherche

Collecte des données relatives aux perceptions de l'utilité et de la fonctionnalité de l'engagement pédagogique

Le dispositif de formation conçu devait à tout le moins pallier à l'absence de *guidelines* qui auraient permis d'informer les enseignants des fonctions que les *engagements pédagogiques* peuvent remplir et des utilités qu'ils peuvent avoir. Mais à travers ses activités variées et notamment les deux séances d'accompagnement individuel, ce dispositif a offert bien plus pour impacter positivement les perceptions de la fonctionnalité ou de l'utilité des *engagements pédagogiques* des sept professeurs concernés.

Cherchant à apprendre dans quelle mesure cet objectif a été atteint, nous collectons donc d'abord des données relatives à ces perceptions dans le chef des sujets avant leur entrée dans le processus de formation, puis pendant et après l'accompagnement. Pour l'obtention des données *pré* et *post*, un guide d'entretien semi dirigé, articulé autour des questions suivantes, aura été utilisé à deux reprises lors de deux interviews planifiées avec chaque participant en octobre 2008 et juin 2009.

- *Comment percevez-vous les rubriques des engagements pédagogiques liégeois? Lesquelles sont importantes à vos yeux? Lesquelles déclinerez-vous, ajouterez-vous, ou supprimerez-vous?* (Cette question implique la mise à disposition de la liste des intitulés des rubriques).

- *Quels bénéfices voyez-vous pour l'étudiant à disposer de l'engagement pédagogique ou d'informations orales sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours?*

- *Quels bénéfices voyez-vous à la réflexion et au travail que vous avez menés pour constituer vos engagements pédagogiques ou préparer les speeches de présentation de vos cours?*

Par ailleurs, d'autres données *per* relatives à la prise en considération par chaque participant de perspectives fonctionnelles ou utilitaires sont recueillies au moment de l'accompagnement par le biais de la grille *d'exercice*, le tuteur demandant systématiquement au participant *pourquoi* il a ou non coché telle ou telle case.

Collecte des données relatives aux choix posés au niveau de l'implémentation des engagements pédagogiques

Parallèlement, afin d'explorer le lien hypothétique entre l'évolution des perceptions de ces sept enseignants à l'égard des *engagements pédagogiques* et celle des choix posés au niveau de leurs rédactions, nous collectons également des données *pré*, *per*, *post* sur les produits et les conséquences de la réflexion relative à la communication sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours, c'est-à-dire les *engagements pédagogiques* eux-mêmes ainsi que les exposés introductifs oraux aux étudiants, mais aussi les éventuelles modifications apportées au design d'un cours.

Concernant les *engagements pédagogiques* des sept professeurs impliqués dans la recherche, nous disposons déjà des versions *pré* (2008-2009) disponibles sur le site de l'ULg, et pourront nous procurer celles de l'année académique 2009-2010 par la même voie à la rentrée prochaine. En outre, les phases intermédiaires de l'évolution de la qualité de ces *engagements pédagogiques pré* et *post* se trouvent documentées à la faveur des trois traces constituées successivement :

- par les deux applications par chaque participant de la grille *d'exercice* (au terme de l'exercice de la séance de formation et de la séance d'accompagnement n°1) ;
- par le document servant constitué pour la séance d'accompagnement n°2 en vue de présenter l'état d'avancement des modifications.

A ces cinq documents produits par les enseignants visés viennent encore s'ajouter d'autres informations relatives à l'exposé introductif oral de leurs cours (proposé par chacun d'entre eux en début d'année), collectées lors des interviews *pré* et *post*. En octobre 2008, ces données ont été obtenues par l'intermédiaire d'une question du guide d'entretien semi dirigé :

Dans votre cours de 1^{er} bac/ 2^{ème} bac, quelles informations avez-vous délivrées oralement (par exemple lors d'un speech de présentation du cours), et quels aspects pédagogiques et organisationnels de votre cours avez-vous abordés ?

Concernant la rentrée 2009, il est convenu que lors de son entretien *post*, chaque participant s'engage à présenter à l'aide d'un diaporama une simulation de cette prestation orale destinée à ses prochains étudiants.

Enfin, une technique de recueil d'informations relatives à l'incidence du travail de préparation de l'EP sur la conception même des cours a été mise en place à la faveur de deux questions introduites dans le guide d'entretien et destinées aux interviews *pré* et *post* :

La préparation de vos engagements pédagogiques ou des speeches de présentation de vos cours vous ont-ils déjà conduit à opérer des changements/ajustements dans la conception pédagogique de l'un de vos cours ?

Dans une phase préalable de conception ou de planification d'un cours, quels actes posez-vous toujours?

Il importe de signaler également que les échanges entre tuteur et participant lors de séances d'accompagnement sont susceptibles d'induire chez ce dernier des velléités de modifications (alors déclarées et enregistrées) de cette nature.

Traitement des données relatives aux perceptions de l'utilité et de la fonctionnalité de l'EP

A chacune des questions posées à cet égard (les trois du guide d'entretien ou les « pourquoi ce choix ? » systématiques de l'accompagnement), le professeur concerné est susceptible de fournir une réponse traduisant dans son chef la prise en considération d'une ou plusieurs perspectives fonctionnelles ou utilitaires. En vue de déterminer si c'est ou non le cas, une analyse de contenu - notamment lexicale - menée sur les divers matériaux discursifs ainsi collectés sera opérée au regard de six définitions critériées des principales fonctions que nous avons dégagées de la littérature sur les *engagements pédagogiques* :

- celle de *learning tool* ;
- celle de *communication device* ;
- celle de *cognitive map* ;
- celle de *contract* ;
- celle de *framework* ;
- celle de *permanent record*.

Nous proposons un aperçu synthétique de deux d'entre elles ci-après (l'une au bénéfice de l'étudiant, l'autre au bénéfice de l'enseignant).

La fonction de *communication device*

(Altman & Cashin, 1992 ; Matejka & Kurke, 1994 ; Grunert, 1997 ; Albers, 2003 ; Leibow, 2003)

Elémentaire de prime abord, la qualité d'outil de communication ne peut toutefois s'attribuer à un EP qui se limiterait à une démarche de transmission à visée unilatérale de quelques informations choisies à la volée. En effet, l'entrée en jeu de l'*engagement pédagogique* intervenant au seuil même de la relation pédagogique entre l'enseignant et ses étudiants, ce document doit permettre d'instaurer les fondements d'un véritable rapport de communication bilatéral. Pour Grunert (1997), l'*engagement pédagogique* permet d'établir un point de contact précoce et une connexion entre enseignants et étudiants. Dans cette perspective, l'*engagement pédagogique* peut être appréhendé par le professeur qui le rédige comme une excellente occasion de faire une bonne première impression à son futur auditoire. Ceci, comme le souligne Viau (1997), importe d'autant plus que l'enseignant compte lui-même au nombre des facteurs extrinsèques de la motivation des étudiants, dont McKeachie dit

d'ailleurs, dans son célèbre *Teaching tips* (1986), qu'ils sont peut-être plus intéressés encore à en savoir d'emblée sur le professeur que sur son cours. Dès lors, ce dernier serait avisé de considérer, à l'instar de Matejka et Kurke, que leur *engagement pédagogique* va porter puis traduire un ton (le leur, mais aussi par extension celui du cours) et donc communiquer les premiers indices d'une personnalité (qui continuera de se dévoiler lors de l'exposé introductif du premier cours présentiel).

Par ailleurs, en tant que premier pourvoyeur d'informations sur les aspects pédagogiques et organisationnels d'un cours, l'enseignant doit saisir l'opportunité que lui offre l'*engagement pédagogique* de traiter la double question posée par Altman et Cashin (1992) : quelles informations les étudiants ont-ils besoin de recevoir dès le début, et quelles informations ont-ils besoin d'avoir par écrit ? En effet, le travail d'implémentation de l'*engagement pédagogique*, facilité par la prise en considération de rubriques voire de sous-rubriques, porte l'enseignant dans sa tâche - exigeante mais cruciale - d'identification des informations sans lesquelles les étudiants ne pourraient pas fonctionner dans le cours. Dans cette dynamique, le professeur peut juger de l'intérêt d'intégrer des informations répondant à des besoins plus affectifs mais aussi et surtout d'apporter des réponses anticipées aux questions qui germeront inmanquablement dans l'esprit des étudiants (autre travail d'inventaire qui s'inscrit dans une double perspective utilitaire de médecine préventive pour l'étudiant et de temps gagné sur l'ensemble du terme pour l'enseignant).

Principales utilités pour l'étudiant :

→ L'EP rédigé dans cette perspective permet

- de motiver l'étudiant ;
- d'informer l'étudiant ;
- d'engager l'étudiant...
- de responsabiliser l'étudiant ;
- de rassurer l'étudiant...
- d'orienter l'étudiant ;
- d'intéresser l'étudiant...

La fonction de *framework* ou de soutien à la planification du cours

(Lemieux, 1996, Grunert, 1997, Hammons & Shock, 1994, Leibow, 2003 ; Hess, 2007)

Un enseignant peut à juste titre considérer que le travail d'implémentation d'un EP puisse lui conférer un réel soutien dans la réflexion sur le *design* pédagogique d'un cours (tout entier). Comme le souligne Lemieux (1996, p.2), la composition de l'EP 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 ». Cet effet peut n'être qu'un *side effect*, non recherché au départ de la rédaction de l'EP, mais il arrive également que certains professeurs abordent ce travail avec la volonté d'entreprendre des aménagements ou de provoquer des changements dans leur cours par ce biais. Ceci tient notamment au fait que l'engagement pédagogique fournit un cadre, une charpente (*framework*, d'après Grunert, 1997) pour le cours, et ce faisant, aide à en déterminer les contenus et à en structurer le matériel.

Dans cette perspective, l'EP 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,... d'après Duffy § Jones, 1995). Pour Lemieux (1996, p.2), l'EP 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 ».

Principales utilités pour l'enseignant :

→ L'EP rédigé dans cette perspective permet à l'enseignant

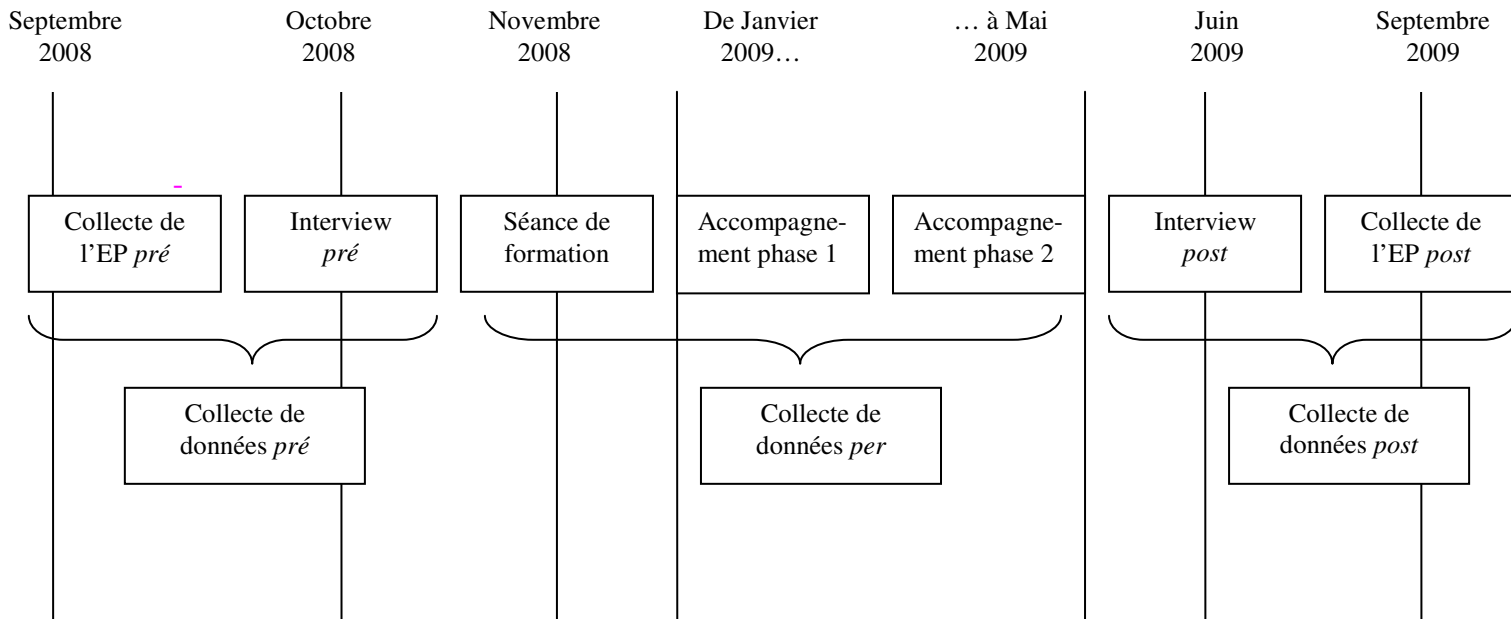
- de vérifier le design de son cours;
- de préciser le design de cours;
- d'organiser ses contenus de cours;
- de sélectionner ses contenus de cours ;
- de le valoriser ;
- de le sécuriser ...

Traitement des données relatives aux choix posés au niveau de l'implémentation des engagements pédagogiques

Afin de rendre compte de l'évolution de la qualité et de l'utilité (théorique) des manifestations successives du dispositif de communication réalisé par chacun des sept professeurs concernés, des analyses de contenu seront opérées sur l'intégralité de ces données qualitatives, passées au crible d'une grille constituée (actuellement) de 32 critères dérivés de la littérature et choisis en adéquation complète avec les contenus théoriques abordés lors de la séance de formation. En voici un court extrait en guise d'aperçu.

| | |
|--|------------------------|
| Le message délivré : | |
| - est équitable sur le plan informatif et inclusif, cherchant notamment à mettre sur le même pied des étudiants pouvant appartenir à des catégories sociales plus ou moins familiarisées aux réalités universitaires | Collins |
| - indique à l'étudiant l'intérêt bien réel que représente pour lui une ressource ou tâche inhabituelle, exigeante, ou rébarbative | application de Viau |
| - insiste sur la marge de manœuvre des étudiants dans la réalisation des tâches, ou met en avant les zones de liberté ménagées dans le cours | |
| - montre la cohérence entre les différents aspects pédagogiques du cours (et notamment la triple concordance OME) et donne à voir le cours comme un tout conceptuel | Matejka / Kurke/ Leeds |
| - est de nature à convaincre l'étudiant que chaque composante est travaillée pour promouvoir son apprentissage | |
| - est de nature à promouvoir l'autorégulation de l'étudiant en lui offrant des balises, notamment temporelles, lui permettant de monitorer son avancement personnel | |
| - permet à l'étudiant de clairement percevoir les responsabilités qui lui incombent en propre et celles qui incombent au professeur | Parkes / Harris, |
| - fait voir à l'étudiant la relation de partenariat qui l'unit au professeur dans la rencontre des objectifs du cours (qu'ils poursuivent ensemble, chacun dans leurs rôles) | |
| - inventorie diverses ressources disponibles (humaines, services, etc.) et procédures à signaler profitablement à l'étudiant | Hammons / Shock |
| - est de nature à persuader les étudiants que l'on poursuit plutôt pour eux des buts d'apprentissage que des buts d'évaluation | application de Tardif |
| - met l'accent sur les promesses de récompenses plutôt que les menaces de sanctions | Ishiyama / Hartlaub |

Perspectives



Ce récapitulatif chronologique de l'ensemble du dispositif de formation et du recueil des données permet de comprendre qu'à ce jour, la collecte est encore très incomplète. Et, quoique les informations obtenues lors des entretiens *pré* apparaissent dorénavant déjà d'une qualité satisfaisante, il est toutefois difficile de présager de la fiabilité des collectes de données à venir (particulièrement en fin de calendrier) et notamment celles relatives aux perceptions de l'utilité, dont nous pouvons craindre qu'elles s'avèrent entachées d'une certaine désirabilité sociale après de multiples contacts avec les sujets.

Par ailleurs, concernant le traitement des données, il importe de préciser que la grille des critères de qualité des engagements pédagogiques et les définitions critériées de leurs fonctions, évoquées ici, constituent des référents déjà performants mais encore en devenir en vue de mener à bien les analyses de contenus souhaitées.

Bibliographie

- Albers, C. (2003) Using the syllabus to document the Scholarship of Teaching, *Teaching Sociology*, Vol. 31, pp. 60-72.
- Altman, H. B., Cashin, W.E. (1992) Writing a Syllabus. *Idea Paper*, 27, Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Grunert, J. (1997) *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. A
- Hammons, J.O., & Shock, J.R. (1994) The course syllabus reexamined. *Journal of Staff, Professional, and Organizational Development*, 12, 5-17.
- Hess, J.L. (2003) *Developing an effective course syllabus*, *Nacta Journal*.
- 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.
- Leibow, J. (Septembre 2003). *Evaluation Plan: Evaluating Course Syllabi for Undergraduate Courses at SDU*, San Diego: Dept. Of Educational Technology, San Diego State University.
- Lemieux, M. (1996) *Le plan de cours. Guide rédaction et d'utilisation*. Québec : Réseau de valorisation de l'enseignement, Université de Laval.
- Matejka, K., Kurke, L.B. (1994) Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42 (3).
- McKeachie, W.J. (1986) *Teaching tips* (8th ed.), Lexington, Mass: Heath.Parkes & Harris, 2002
- Parkes, J., Harris M.B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50 (2).
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.

Annexe : Plan d'amélioration de la communication sur les aspects pédagogiques et organisationnels d'un cours

| Rubriques EP de l'ULg | Pistes de rubriques détaillées | Dans l'EP | Lors d'un exposé oral | Réflexions ou commentaires |
|------------------------------|--|------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Titre | Choix des termes du libellé | | | |
| Durée | Nombre d'heures | | | |
| ECTS | Nombre de crédits | | | |
| Titulaire | Nom du titulaire | | | |
| | Informations biographiques professionnelles | | | |
| | Informations biographiques personnelles | | | |
| Aperçu général | Table des matières | | | |
| | Description des contenus abordés | | | |
| | Philosophie de l'enseignant sur la matière | | | |
| | Philosophie de l'enseignant sur l'enseignement, l'apprentissage | | | |
| Objectif du cours | Objectifs généraux | | | |
| | Objectifs spécifiques | | | |
| Prérequis | Prérequis éventuels | | | |
| | Pistes de remédiations | | | |
| | Place du cours dans le programme | | | |
| Travaux pratiques | Méthodes / activités d'apprentissage prévues (exposés, labos, TP, exercices, visites...) | | | |
| Organisation | Calendrier de cours (dates des séances, événements particuliers, chronologie de la matière, échéances à respecter) | | | |
| Notes de cours | Supports de cours requis (syllabus...) | | | |
| | Supports de cours conseillés (biblio...) | | | |
| | Matériel à acquérir (calculatrice...) | | | |
| | Lieux où se les procurer | | | |
| Evaluation | Modalité(s) d'examen (QCM, examen oral, ...) | | | |
| | Autres activités / éléments rentrant dans la cote finale | | | |
| | Critères d'évaluation | | | |
| | Pondération | | | |
| Contacts | Coordonnées complètes de l'enseignant et de ses assistants (téléphone, email, fax, boîte au lettre, n° de bureau, adresse) | | | |
| | Disponibilités de l'enseignant et de ses assistants (permanences, présences au bureau) | | | |
| Eléments en ligne | Identification et rôle pédagogique des outils technologiques / multimédias | | | |
| 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) | | | |