

Intégrer la diversité des apprenant·e·s dans le design des enseignements

Pourquoi ? Comment ?

Dr. Emmanuel Sylvestre, Directeur du CSE, UNIL



Unil

UNIL | Université de Lausanne

Observatoire de l'Education
et de la Formation

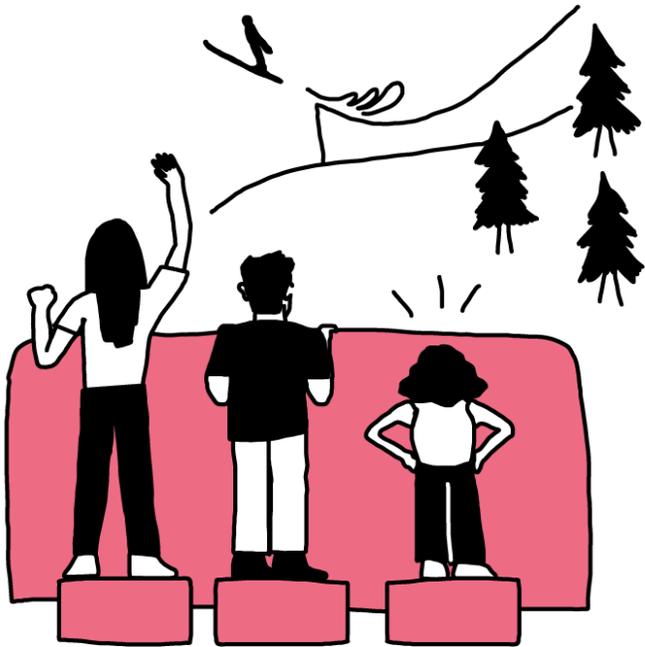
Unil

UNIL | Université de Lausanne

Centre de soutien
à l'enseignement

Quelques distinctions !

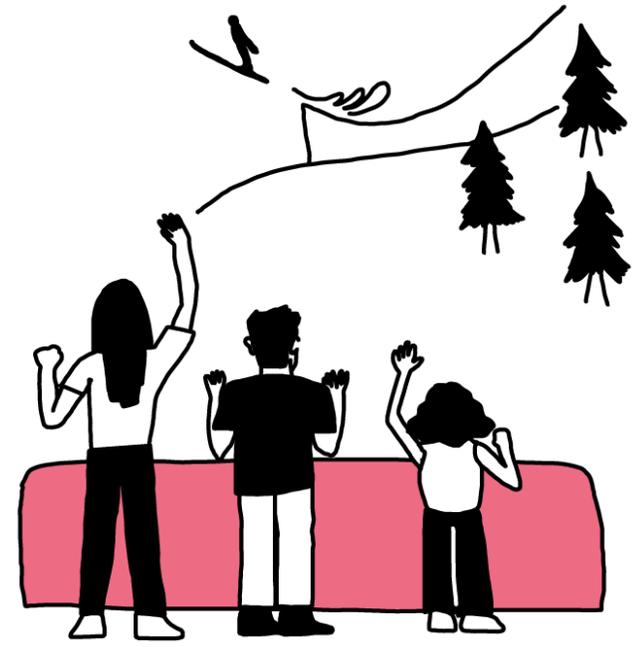
Égalité



Équité



Inclusion

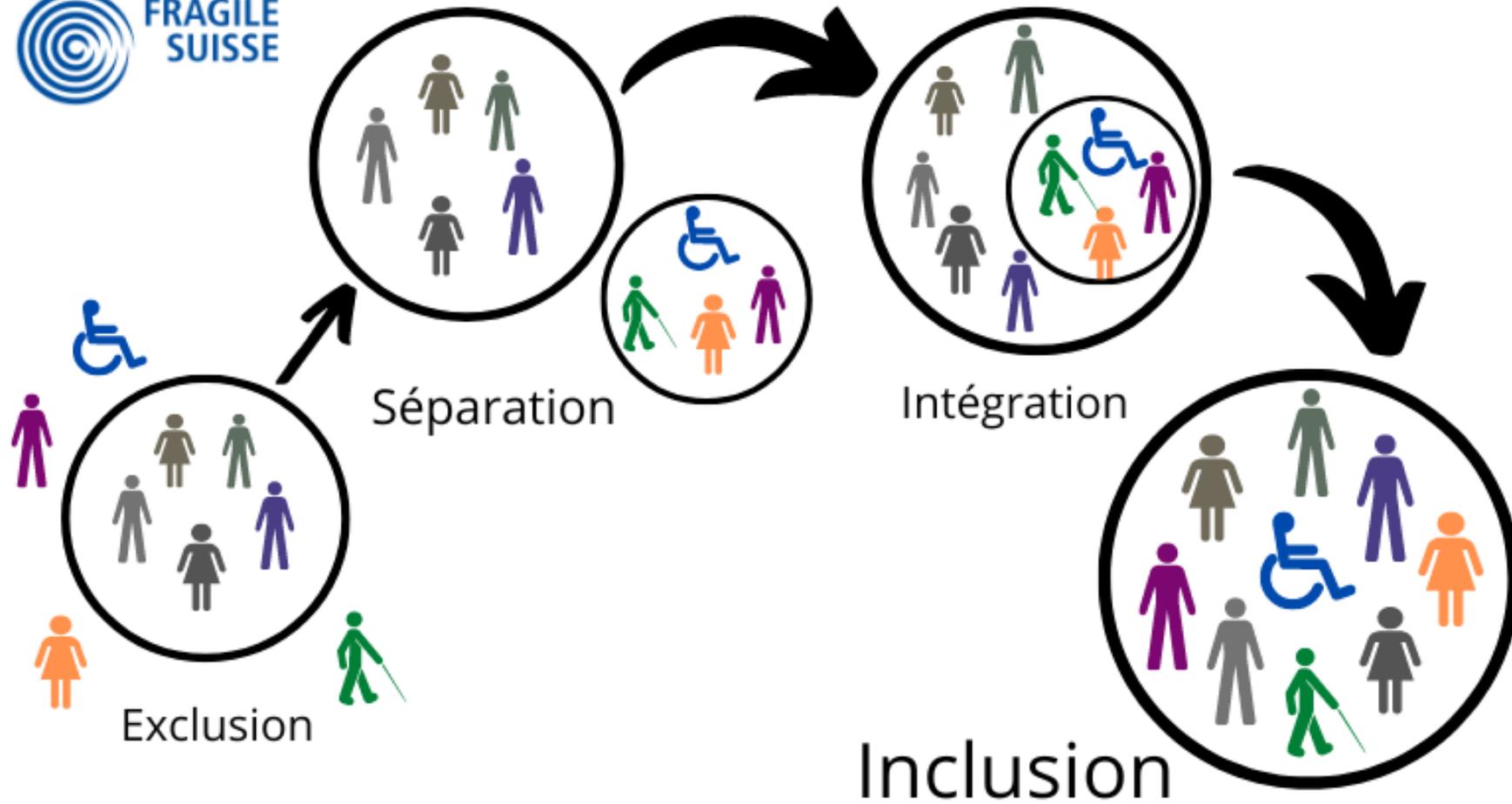


Une définition générale de l'inclusion

« Qu'on soit fille ou garçon, noir ou blanc, valide ou handicapé, sourd ou entendant, on fait partie de la norme, on fait partie de l'environnement ordinaire, on ne peut plus en être exclu. Ce qui veut dire que les environnements faits pour les hommes, pour les blancs, pour les valides, pour les entendants, et défavorables aux catégories « opposées », doivent être normés pour tous, c'est-à-dire se rendre accessibles à tous. C'est donc à l'environnement de changer pour prendre en compte l'élargissement de la définition de la norme et de ce qui est qualifié d'« ordinaire ». »

Une définition de pédagogie inclusive

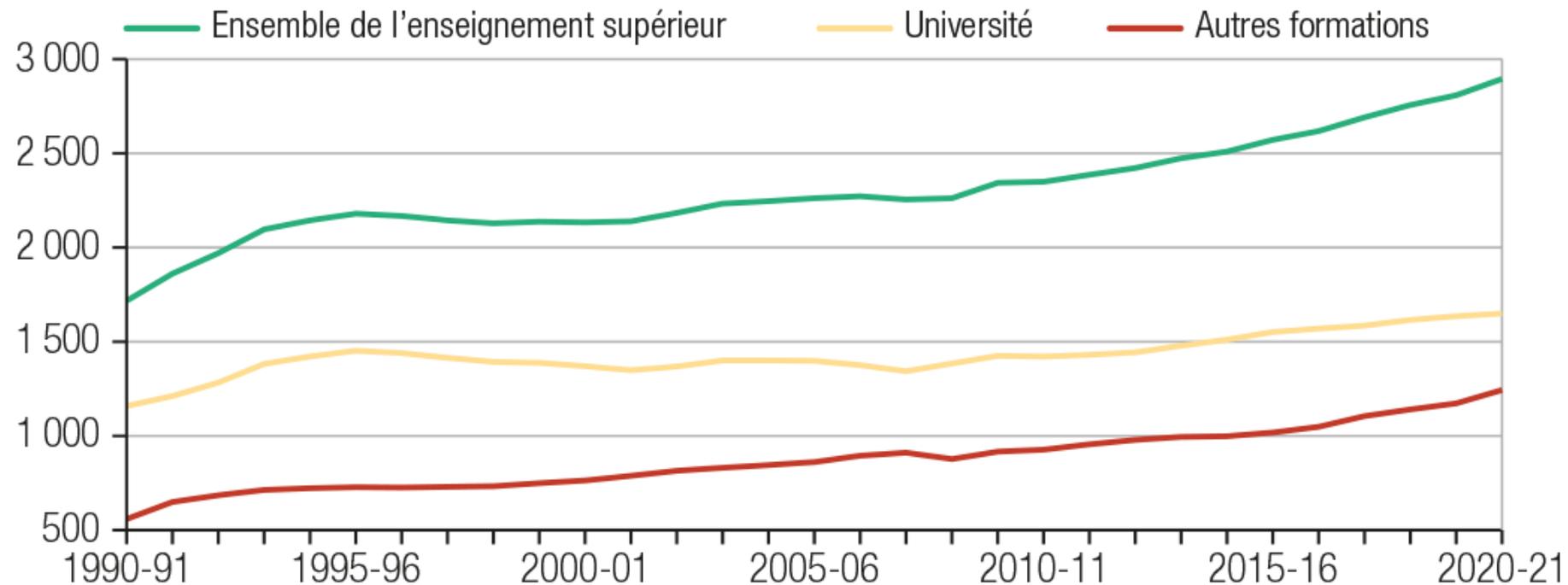
« La pédagogie inclusive vise le développement du plein potentiel de tous les étudiants (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). Elle postule qu'il n'existe pas d'apprenant typique et que **la diversité est la norme** (Meyer, Rose et Gordon, 2014). D'emblée, l'approche inclusive reconnaît donc la variété des besoins d'apprentissages selon les individus. Cette approche reconnaît également que chez un même individu, les besoins d'apprentissage fluctuent dans le temps et dépendent des contextes. »



Une augmentation de la diversité

La poursuite de la massification

Évolution des effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur
(en milliers, base 100 en 1990) France métropolitaine + DROM



+23% entre 2010 et 2020

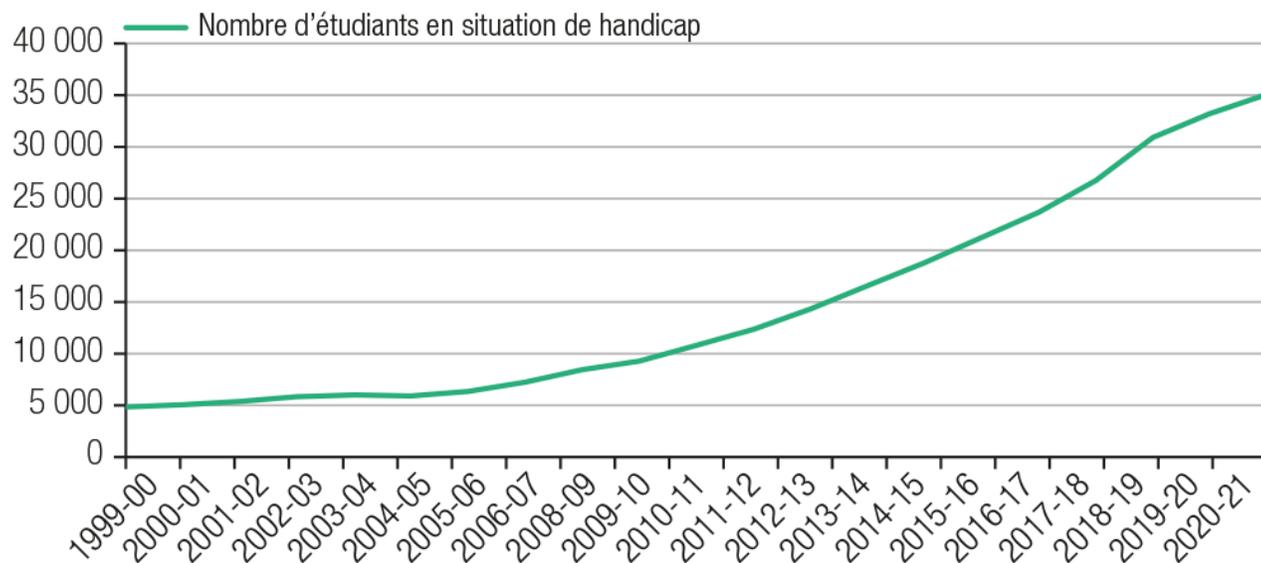
Depuis 2010-11, le nombre d'inscriptions est calculé sans les doubles inscriptions en CPGE.
Le nombre d'inscriptions est calculé y compris les STS en apprentissage à partir de 2006.

Sources : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MENJS-MESRI-DEPP.

Une augmentation de la diversité

Les étudiant·e·s en situation de handicap

Évolution du nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits à l'Université entre 1999-00 et 2020-21 France métropolitaine + DROM



Sources : MESRI-DGESIP.

Effectif d'étudiants en situation de handicap à l'université

35 079
étudiants

2020-21
France métropolitaine + DROM

Effectif d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur

39 786
étudiants

2020-21
France métropolitaine + DROM

Part des étudiants en situation de handicap

1,82 %

2020-21
France métropolitaine + DROM

Part des étudiants en situation de handicap bénéficiant d'aménagements pour les examens

95,3 %

2020-21
France métropolitaine + DROM

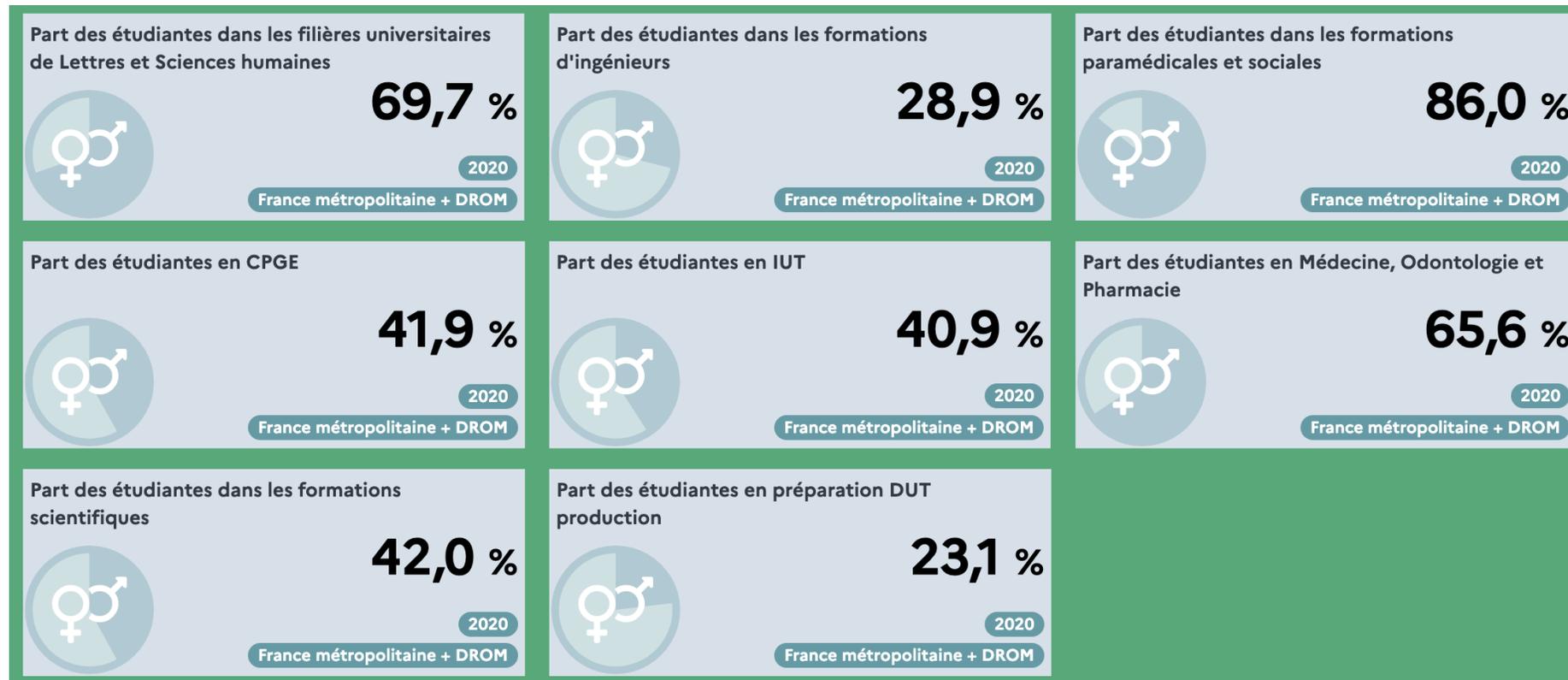
Part des étudiants en situation de handicap bénéficiant d'un PAEH

87,7 %

2020-21
France métropolitaine + DROM

Une augmentation de la diversité

Une diversité selon les filières

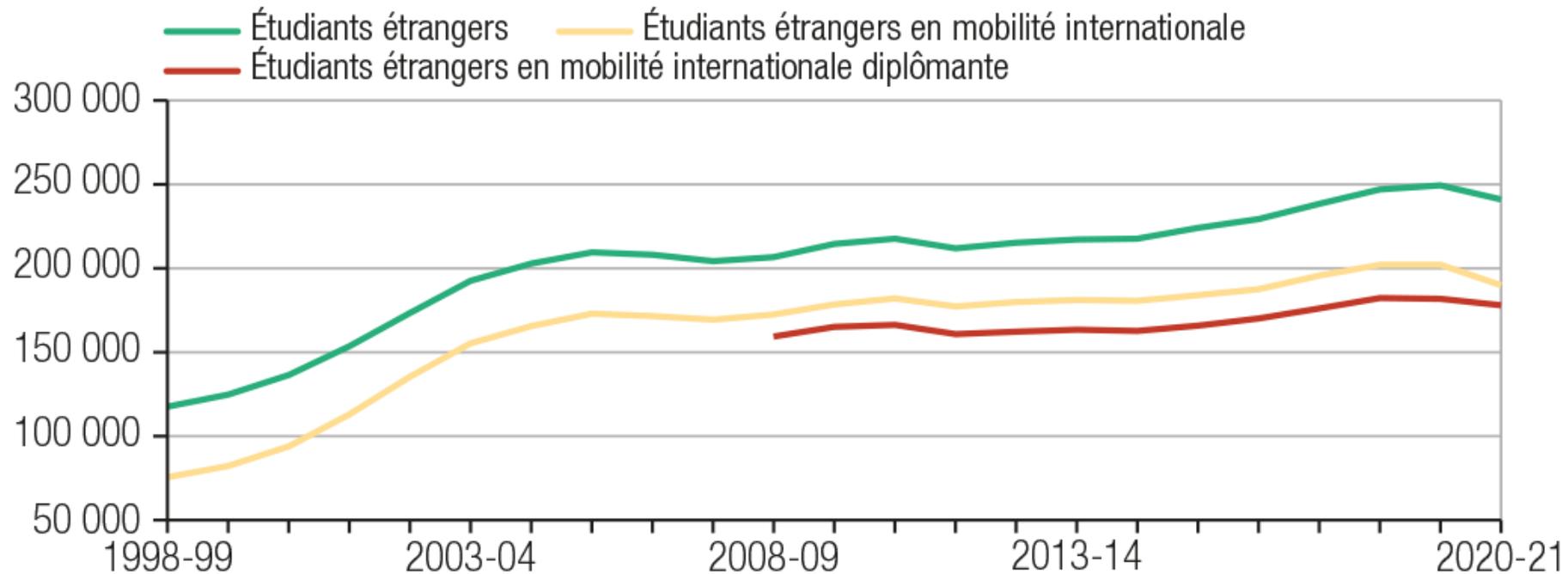


Une augmentation de la diversité

Le développement de la mobilité

Évolution du nombre d'étudiants en mobilité internationale à l'université [1]

France métropolitaine + DROM



+16% entre 2010 et 2020

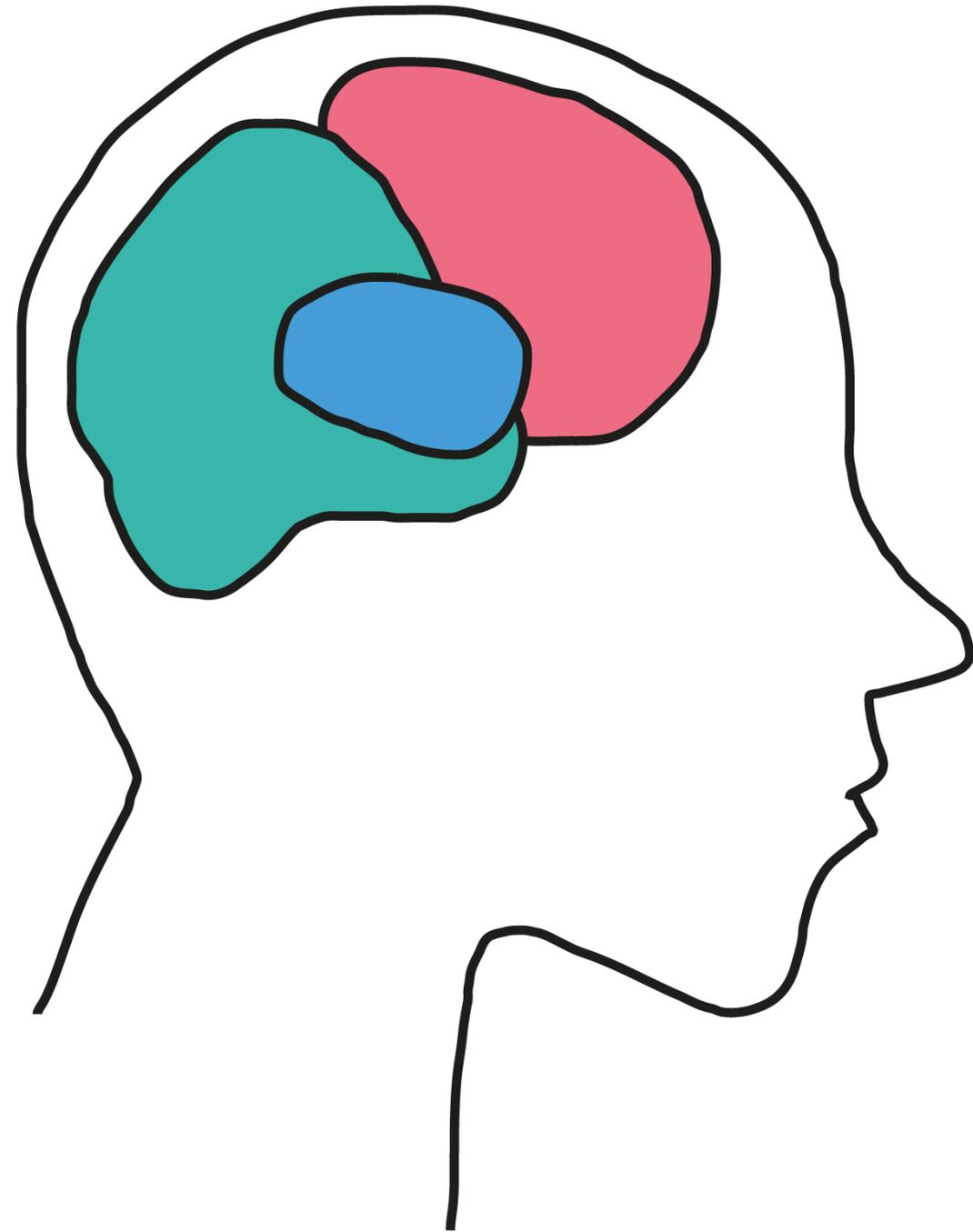
[1] Le nombre d'inscriptions est calculé sans les doubles inscriptions en CPGE à partir de 2008.

Sources : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MENJS-MESRI-DEPP.

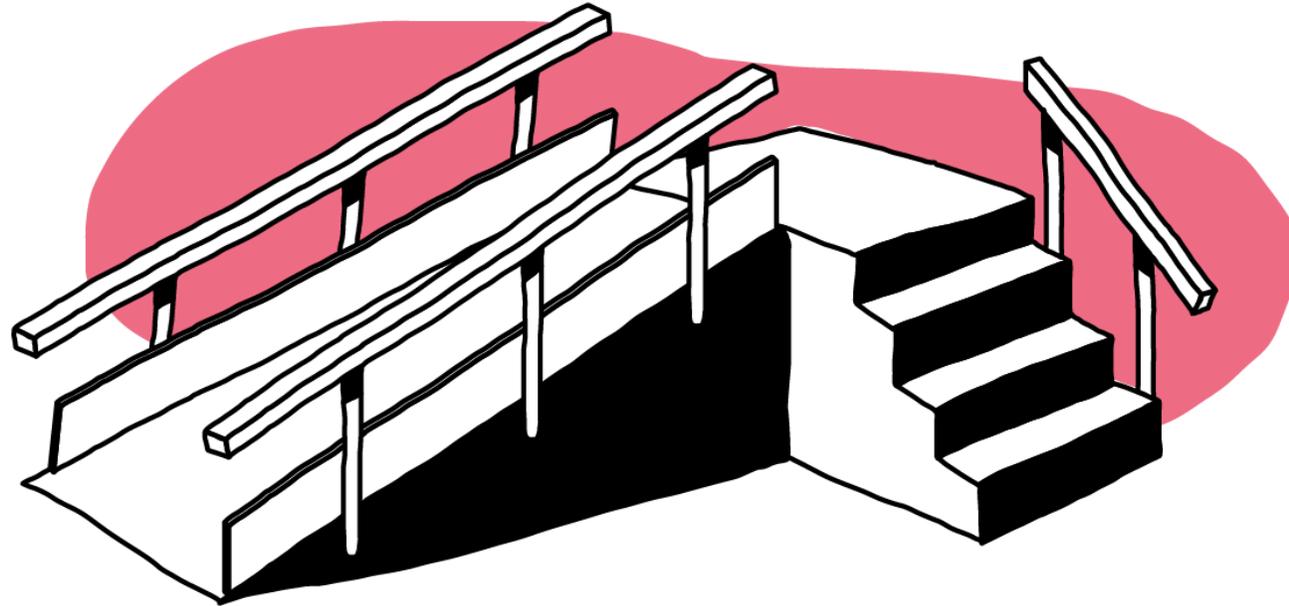
Les étudiant·e·s ne sont pas vos clones !



Les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)



Au commencement !



« Élaborée dans les années 1980, la conception universelle (Universal Design) permet de produire des environnements accessibles dès leur création, plutôt que de répondre à des demandes de personnes en situation de handicap après sa réalisation. Les environnements accessibles sont conçus par anticipation de barrières possibles. »

Une définition de la CUA

« un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes et d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. »

Les 3 principes de la CUA

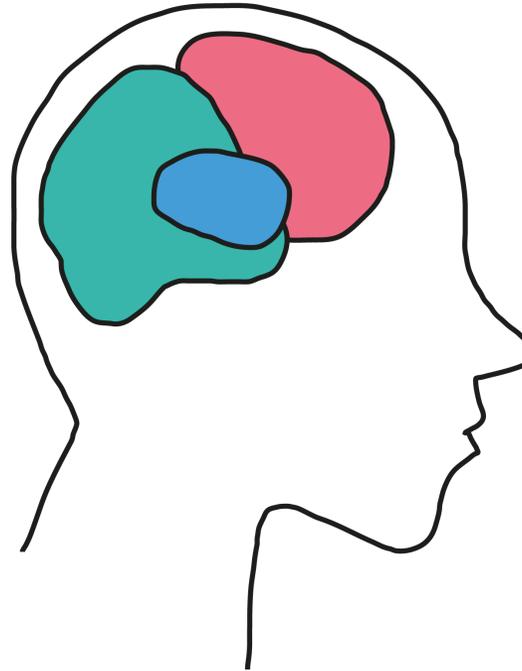
QUOI ?

Représentations / Rapport au savoir

Perceptions : variété des modes de diffusion, sollicitation des différents sens, personnalisation.

Langages : compréhension des langages (vocabulaire, structure, syntaxe), contextualisation, exploitation des langages.

Compréhension : activation des connaissances antérieures, relations, transfert, généralisation.



COMMENT ?

Stratégies / Savoir-faire

Action : implication active (physique), interaction avec les autres, outillage, technologies.

Expression : modes d'expression et supports, outils de production, soutien dans le cadre des situations pratiques.

Réalisation : guidance et soutien de la planification, réalisation et suivi (objectivation, métacognition).

POURQUOI ?

Ressenti / Savoir-être

Intérêt : choix individuels, authenticité des situations d'apprentissage, contexte d'apprentissage.

Effort : engagement, adhésion aux objectifs, exigences et ressources, collaboration, rétroaction.

Autorégulation : motivation, adaptation, auto-évaluation.

QUOI - Aider au développement du savoir

- **Utilisation équitable des stratégies pédagogiques** : le cours répond aux besoins de chaque étudiant·e, sans les avantager ou les désavantager.
- **Utilisation flexible des moyens d'enseignement** : le cours est conçu de façon à tenir compte des différentes préférences, habiletés et capacités des étudiant·e·s dans leur apprentissage.
- **Utilisation simple et intuitive des consignes** : les consignes tiennent compte des habiletés langagières, de l'expérience et des savoirs des étudiant·e·s. Elles sont claires et les outils sont faciles à utiliser.

COMMENT – Viser le développement de stratégies

- **Une information facile à saisir** : l'information essentielle est communiquée de manière efficace et compréhensible en tenant compte des différentes habiletés sensorielles des étudiant·e·s.
- **La tolérance à l'erreur** : s'appuyer sur les acquis, anticiper les variations des rythmes d'apprentissage et d'habiletés des étudiant·e·s et s'assurer de minimiser les risques d'erreurs accidentelles.
- **L'économie d'efforts physiques** : le cours minimise le recours aux efforts physiques non essentiels à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Miser sur les gestes essentiels.

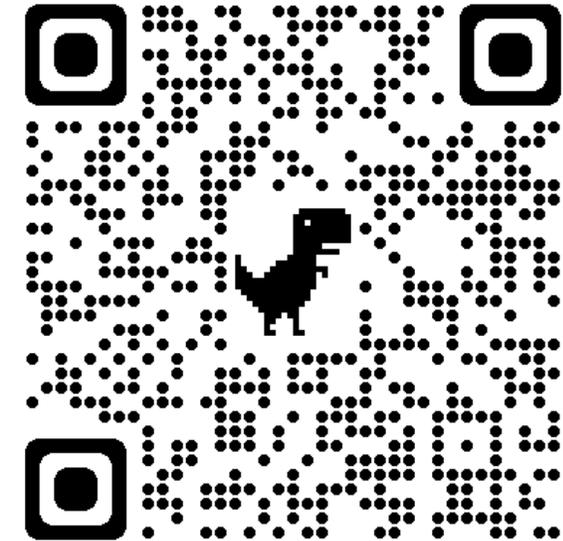
POURQUOI – Tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage

- **Utilisation appropriée de l'espace physique** : l'espace est organisé afin de tenir compte de la stratégie pédagogique (ex.: manipulations, déplacements) de même que des besoins et des particularités des étudiant·e·s (matériel personnel requis et optionnel, taille.)
- **Le recours à une communauté d'apprentissage** : l'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiant·e·s et avec l'enseignant·e· en fonction de la stratégie choisie de manière à favoriser la participation et la compréhension de tous.
- **La création d'un climat propice à l'apprentissage** : l'environnement est sécuritaire, sécurisant et favorable à l'inclusion et à l'apprentissage de toutes et tous.

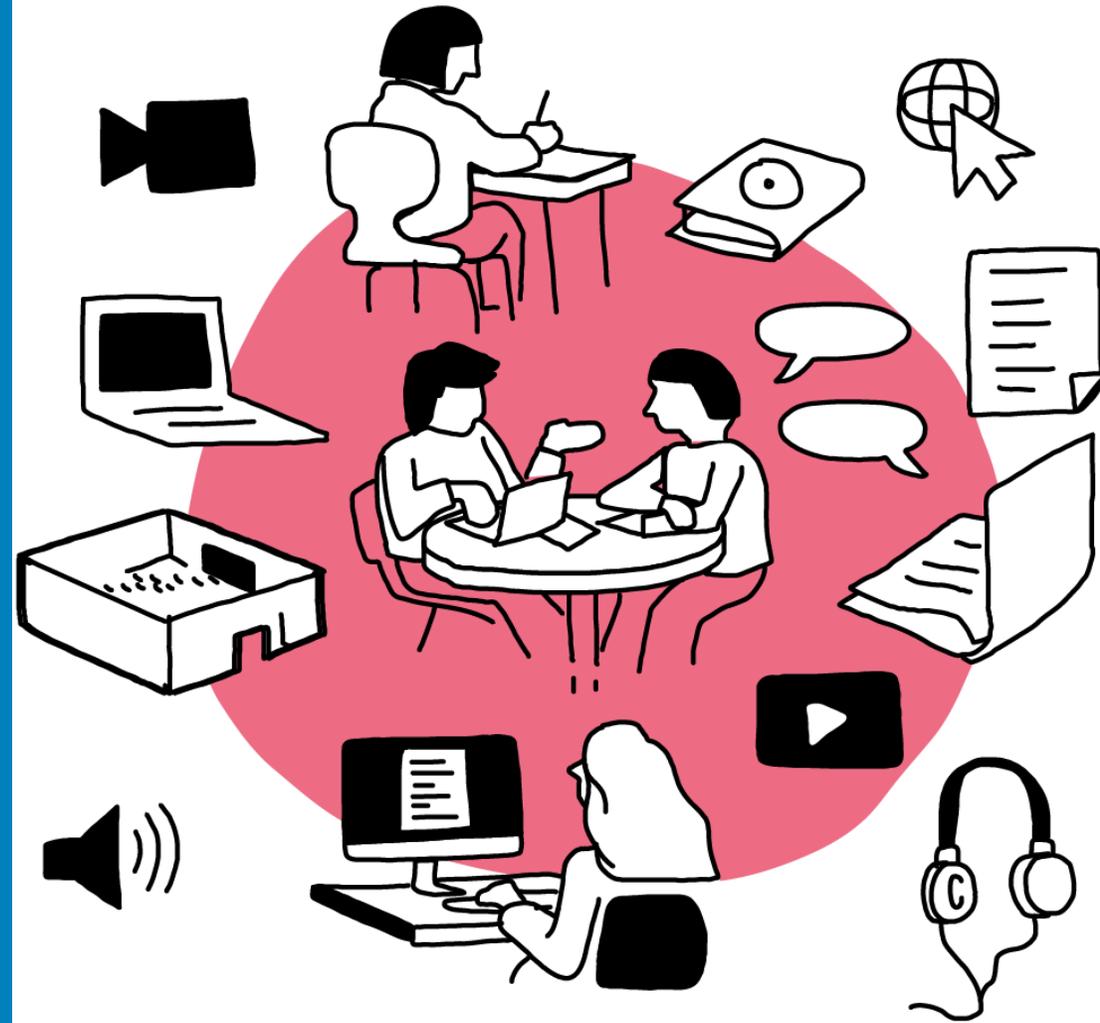
Vos enseignements sont-ils CUA ?



The screenshot displays the user interface of the 'LES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE' (CUA). The header includes the CUA logo and the title. A navigation bar contains icons for ACCUEIL, CUA, LES 3 PRINCIPES, ÉTUDES DE CAS, BOÎTE À OUTILS, and FAQ. Below this is a search bar with the text 'Recherche...' and a 'Rechercher' button. The main content area is titled 'Questionnaire «diagnostic»' and features a blue header 'ÊTES-VOUS CUA?'. The first question is: '1 Lorsque vous enseignez, représentez-vous les concepts importants par plus d'un moyen (ex. exposé magistral, représentation schématique, notes de cours, vidéo, etc.)?'. At the bottom, there are three radio button options: 'Souvent', 'Parfois', and 'Jamais'.



Repenser le design de son enseignement avec des actions et des activités favorisant l'inclusion



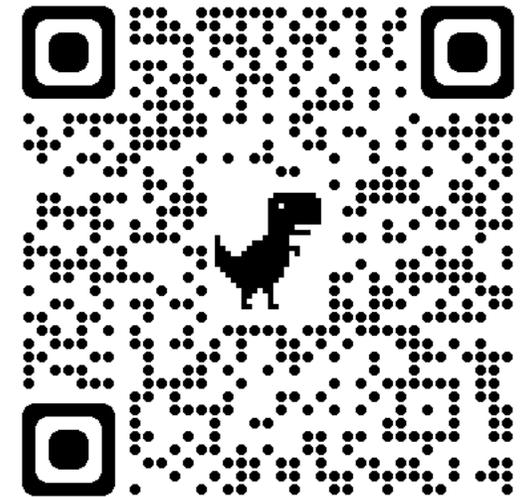
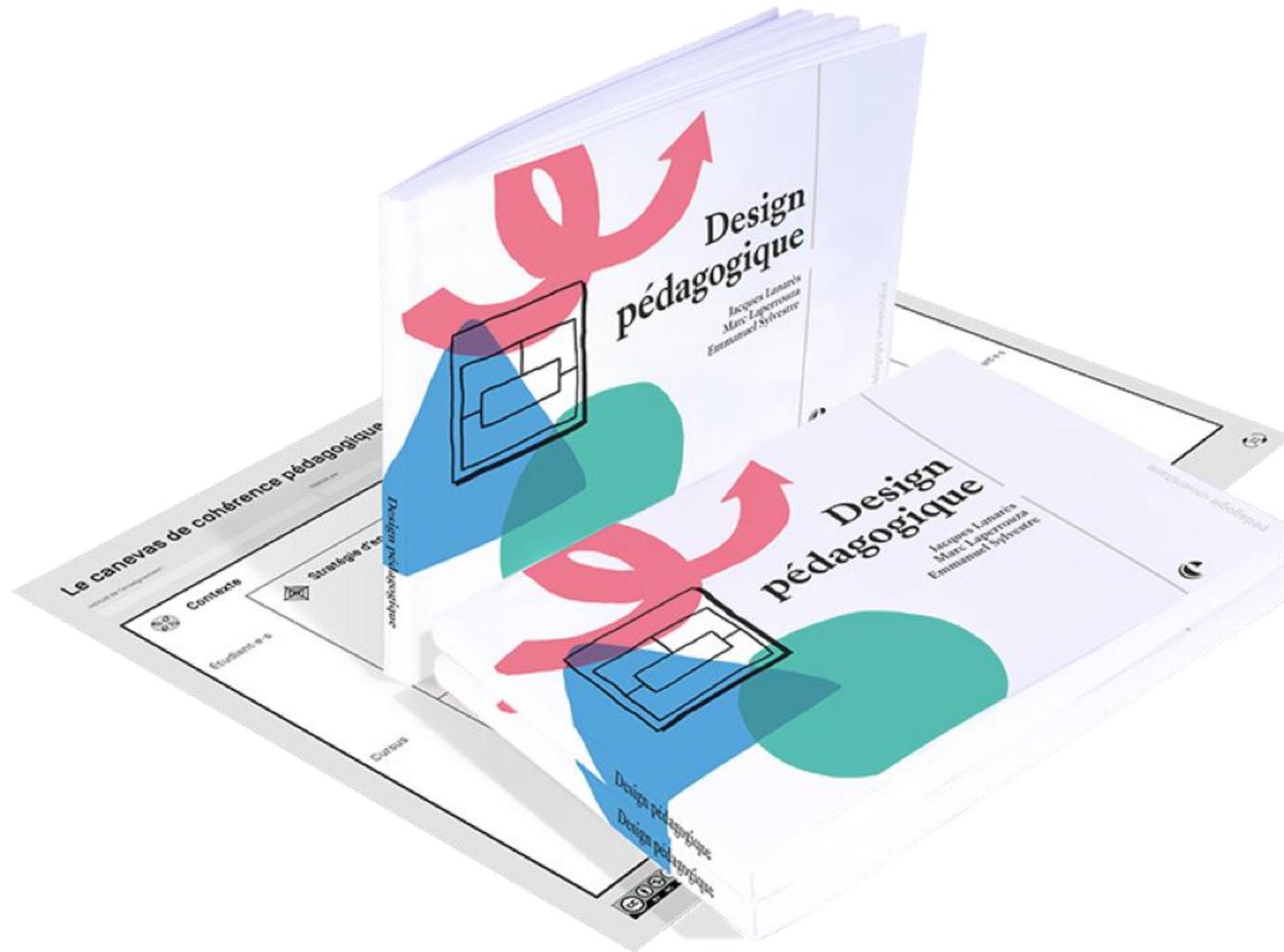
Témoignages E. Milot et E. Raymond (UlaVal)



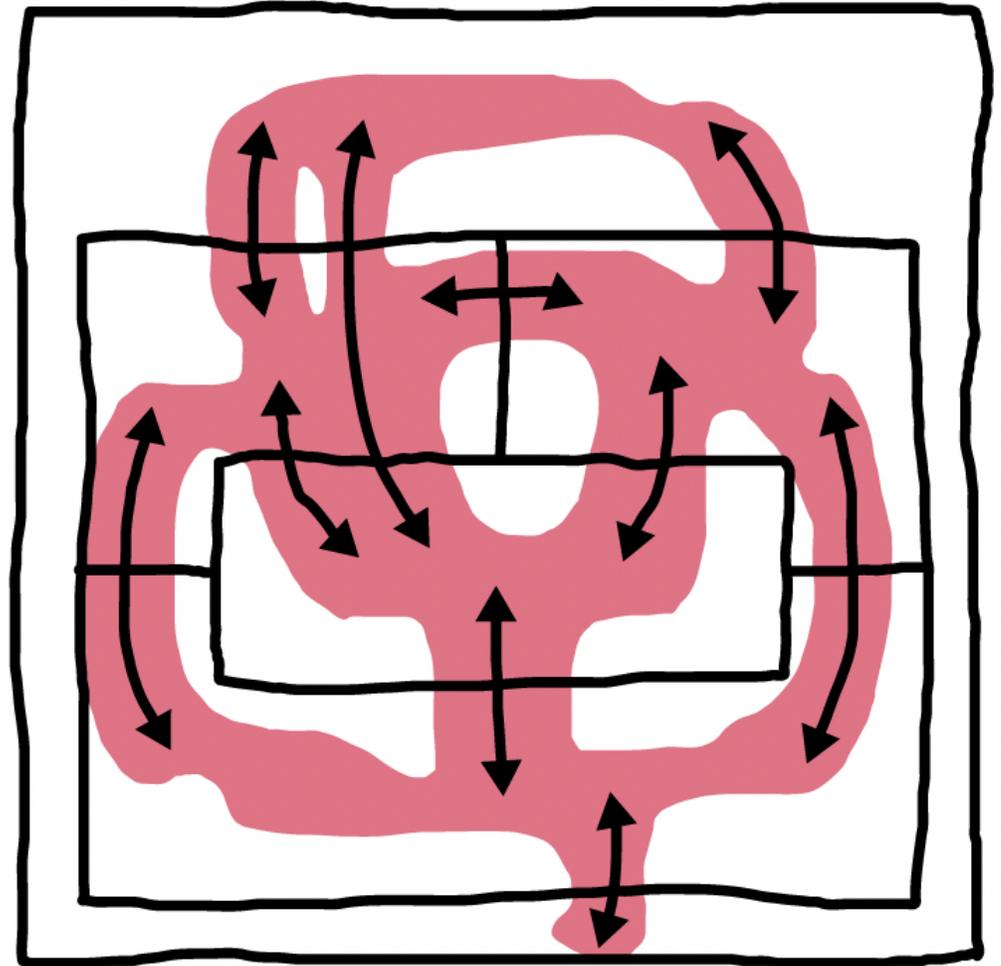
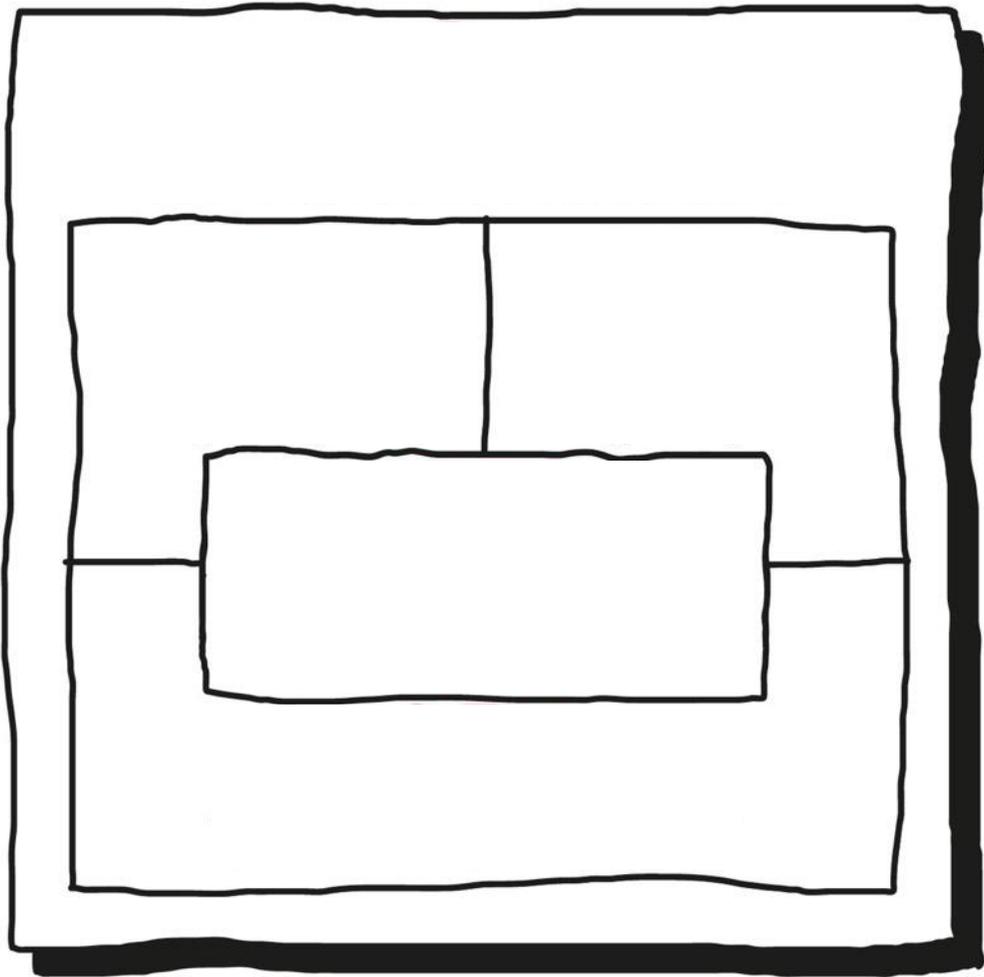
Vos réactions par rapport à ce qui vient d'être dit !



Le design pédagogique

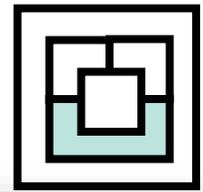


Le principe de cohérence pédagogique



Aider au développement du savoir

En agissant sur le contenu



- Activer les connaissances antérieures et **faire des liens** avec les nouveaux concepts
- Clarifier le **vocabulaire** et les **symboles** employés
- Construire (avec ou sans les étudiant·e·s) une **foire aux questions**, un **glossaire** ou un **lexique**
- Faire régulièrement des **synthèses de la matière**
- Fournir des **listes de vérification** et **stratégies mnémoniques**
- **Enregistrer les séances de cours** et les rendre disponibles

Réussir à l'UNIL

Vous êtes ici: UNIL > Réussir > Méthodes de travail > Mémoriser > **Faire face à une matière conséquente**

Gérer son temps ▾
Prendre des notes ▾
Mémoriser ▲
Pluralité de la mémoire
Faire face à une matière conséquente
Faire des pauses
Lire efficacement
Préparer ses examens ▾
Études à distance

Faire face à une matière conséquente

Vous êtes face à une quantité de matière conséquente à assimiler ? Surtout ne paniquez pas et procédez avec méthode.



© pixabay

Suivez nous: [f](#) [X](#) [v](#) [i](#) [n](#)

Pour aller plus loin

Faites le test

Pour évaluer votre gestion du temps, répondez à notre [questionnaire sur Moodle](#) et recevez un feedback d'évaluation.

Formez-vous!

La BCU propose aux étudiants différentes formations à la recherche documentaire.
www.bcu-lausanne.ch

Magellan

Pour évaluer vos compétences en technologies numériques et utiliser efficacement les informations, [faites le point sur le portail Magellan](#).

Vous pourrez vous tester et choisir la formation dont vous avez besoin pour vous aider à mieux réussir vos études.

Associations estudiantines

N'hésitez pas à vous adresser à l'association de votre faculté qui peut vous guider dans vos études. Certaines associations proposent même des [cours de soutien](#) ou [des programmes de tutorat](#).

Liens utiles

Consultez notre [sélection de liens](#) pour d'autres conseils sur la lecture.

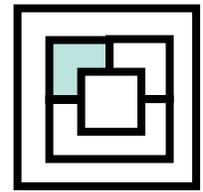
Comment procéder ?

Pour vous aider à mémoriser une grande quantité de matière, voici une démarche en 4 phases:

- 1. Traitez la matière de façon active**
Avant d'entamer les révisions et de mémoriser, vérifiez que vous comprenez la matière et que vos supports de cours sont complets. Faites ou refaites les exercices demandés et vérifiez auprès de votre professeur·e le type d'évaluation du cours. Le but de cette phase est de rendre les contenus familiers.
- 2. Fractionnez la matière**
Divisez votre matière en petites portions en guise d'objectifs d'apprentissage. Ce sera plus motivant de vous mettre à la tâche et vous pourrez ainsi mieux planifier votre temps et vos révisions en fonction de ceci.
- 3. Restituez la matière de mémoire**

Aider au développement du savoir

En agissant sur la stratégie d'enseignement



- Rendre disponible le matériel pédagogique avant le cours
- Présenter les notions importantes **dans différentes activités pédagogiques** (exposé magistral, manipulation physique, etc.)
- Maximiser le transfert en :
 - Utilisant de nombreux **exemples** et contre-exemples
 - Proposant des **situations authentiques** (e.g. emploi)
- Guider les étudiant·e·s dans leurs apprentissages :
 - **Fragmenter** les informations en plus petits éléments
 - Communiquer l'information **de façon progressive**
- Réserver du temps pour des **questions à la fin du cours**

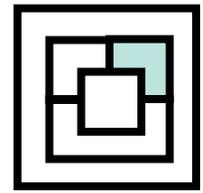


Scénario 4 : One minute paper

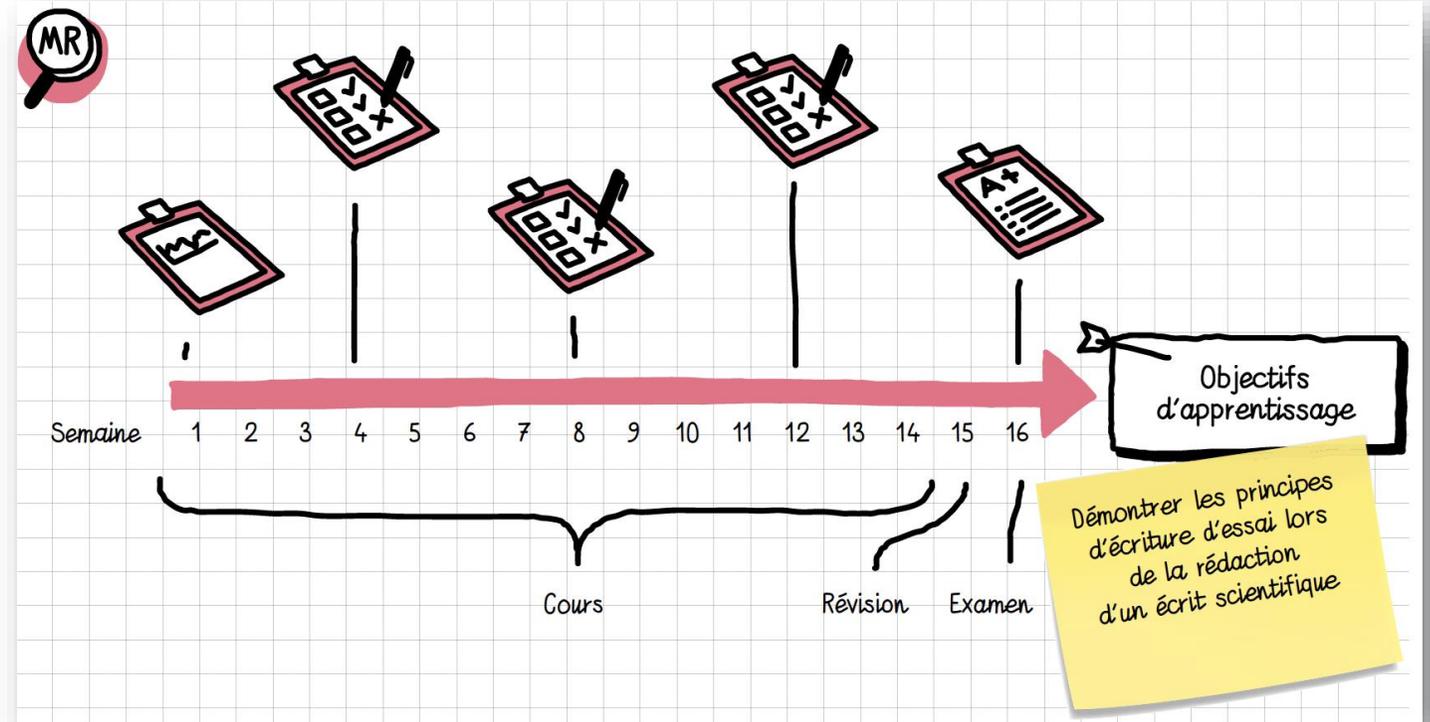
1. L'enseignant·e pose une question précise sur une notion abordée durant le cours.
2. Les étudiant·e·s sont invité·e·s individuellement à noter leur réponse sur un morceau de papier. Bien avertir les étudiant·e·s du caractère anonyme de leur réponse.
3. L'enseignant·e récupère les morceaux de papiers et analyse les réponses pour le cours suivant. Au cours suivant, il/elle revient sur les points qui n'ont pas bien été compris par les étudiant·e·s.

Aider au développement du savoir

En agissant sur la stratégie d'évaluation

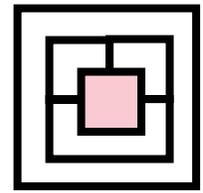


- Donner des **directives sous diverses formes** : à l'oral, par écrit et en ligne
- Présenter des **exemples de travaux** des années précédentes
- Utiliser une **grille de correction**, présentée à l'avance
- **Fragmenter les travaux en plusieurs remises**, en rencontrant les étudiant·e·s pour les guider et leur donner des rétroactions
- **Questionner les étudiant·e·s** afin d'éliminer les ambiguïtés et les incompréhensions



Viser le développement de stratégies

En agissant sur les objectifs d'apprentissage

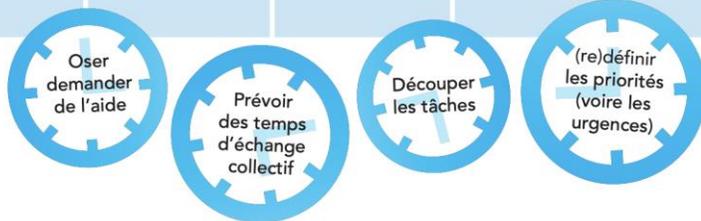


- Aider les étudiant·e·s à **déterminer leurs propres objectifs d'apprentissage**, à **planifier** et à **organiser leur temps**, à élaborer des stratégies d'apprentissage

Gestion du temps

« Plus on a de temps pour réaliser une tâche, plus cette tâche prend du temps. » Loi de Parkinson

Plan d'actions (objectifs/to do)	Temps à disposition	Qui? (seul, par 2, tous)	Résultats attendus	Délai



Réussir à l'UNIL

🏠 Méthodes de travail | **Compétences numériques** | Clés pour débiter | Gestion du stress | Plus d'infos ▾

Vous êtes ici: UNIL > Réussir > Compétences numériques > Communication et collaboration > **C'est plus facile avec le numérique @UniFR**

Maîtrise de l'information et des données ▾

Communication et collaboration ^

C'est plus facile avec le numérique @UniFR

Création de contenus numériques ▾

Sécurité

Résolution de problèmes

Événements ▾

C'est plus facile avec le numérique @UniFR

Suivez nous:



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

L'Université de Fribourg, dans le cadre de son cours "C'est plus facile avec le numérique" propose des modules d'auto-apprentissage afin de développer ses compétences numériques pour étudier.

Gérer son temps et ses tâches

Objectifs d'apprentissage :

1. Connaître et Utiliser les fonctions d'un agenda électronique (Outlook Calendar) et d'un système de planification (Doodle) pour organiser son travail individuel et d'équipe
2. **Connaître** et **Utiliser** les fonctions d'un outil de gestion des tâches (Trello) pour gérer son travail personnel et d'équipe

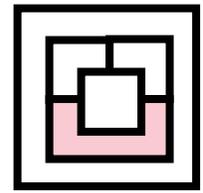
Format: Capsules vidéos et exercices d'approfondissement sur Moodle

[Module "Gérer son temps et ses tâches"](#) ↗



Viser le développement de stratégies

En agissant sur le contenu



- Faciliter la **prise de note** durant le cours:
 - Offrir des notes de cours à compléter
 - Résumer les notions importantes à la fin du cours
 - Organiser une prise de note collective et collaborative

Réussir à l'UNIL

↑ Méthodes de travail | Compétences numériques | Clés pour débiter | Gestion du stress | Plus d'infos ▾

Vous êtes ici: UNIL > Réussir > Compétences numériques > Maîtrise de l'information et des données > C'est plus facile avec le numérique @UniFR

Maîtrise de l'information et des données ^

C'est plus facile avec le numérique @UniFR
Zotero

Communication et collaboration ▾
Création de contenus numériques ▾
Sécurité
Résolution de problèmes
Événements ▾

C'est plus facile avec le numérique @UniFR Suivez nous:     

| Prendre des notes de cours ou de lecture | Rechercher et gérer les informations bibliographiques | Traitement d'informations qualitatives et quantitatives

UNI FR
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

L'Université de Fribourg, dans le cadre de son cours "C'est plus facile avec le numérique" propose des modules d'auto-apprentissage afin de développer ses compétences numériques pour étudier.

Prendre des notes de cours ou de lecture

Objectifs d'apprentissage:

1. Connaître et Appliquer les fonctions avancées de divers outils numériques pour prendre des notes multimédias dans divers fichiers numériques
2. Connaître et Appliquer les fonctions avancées de Zotero pour créer et gérer des notes et générer des rapports à partir de plusieurs notes
3. Connaître et Appliquer les fonctions avancées de Zotero pour extraire des notes prises dans des documents au format PDF

Format: Capsules vidéos et exercices d'approfondissement sur Moodle

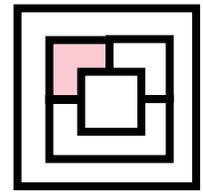
[Module "Prendre des notes de cours ou de lecture" ↗](#)



Viser le développement de stratégies

En agissant sur la stratégie d'enseignement

- Prévoir des **activités d'activation des connaissances** et de **consolidation des connaissances** :
 - Utiliser les télévoteurs pour dynamiser l'apprentissage
 - Proposer des tâches qui permettent une participation active des étudiant·e·s
- Varier les **méthodes de réaction** et **d'interaction**
- Utiliser des **méthodes pédagogiques actives** (projets, études de cas, débats, discussion, classe inversée, ludification, enseignement entre pairs, etc)



Les mémos du CSE



enseigner à un grand groupe

L'enseignement à un grand groupe constitue un mode d'enseignement relativement courant à l'université, en tout cas dans les premières années des programmes. Il tend d'ailleurs à se développer de plus en plus depuis les années 90, en lien avec une massification de l'enseignement supérieur en Suisse, mais aussi en Europe et dans le monde. De nombreuses représentations sont associées à cette pratique, tant chez les enseignant·e·s que chez les étudiant·e·s, selon lesquelles enseigner à un grand groupe se résumerait à un enseignement magistral, favoriserait la passivité des étudiant·e·s et leur absentéisme ou encouragerait chez ceux/elles-ci une approche d'apprentissage en surface. D'un certain point de vue, il est vrai que la taille d'un groupe influe sur le climat social de ce groupe. Cependant, selon une revue de littérature récente sur le sujet (Mulryan-Kyne, 2010), le rôle de l'enseignant·e est bien plus crucial par rapport à l'apprentissage des étudiant·e·s que les variables contextuelles. Bien plus, la taille de la classe n'aurait pas d'influence négative sur l'apprentissage si l'enseignant·e adopte des stratégies d'enseignement adaptées.

qui peuvent conduire un enseignant·e à développer des interactions avec les grands groupes d'étudiant·e·s. Nous explorons ensuite les éléments à préparer avant l'enseignement (objectifs, organisation, etc.). Puis nous décrivons une série de stratégies qu'il est possible de mettre en œuvre pour animer et interagir avec un grand groupe. Enfin, nous proposons une liste d'éléments à retenir pour encourager la participation et l'apprentissage des étudiant·e·s dans un grand groupe.

Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage

Avoir l'intention de rendre son enseignement interactif avec un grand groupe ne garantit pas qu'il va l'être effectivement. Il sera nécessaire de mettre en place des actions qui permettent réellement de rendre cet enseignement interactif. En effet, des décalages peuvent exister entre ce qu'on appelle en psychologie les conceptions (les intentions) de l'enseignant·e à propos de son enseignement et les approches (les actions) qu'il/elle va mettre effectivement en œuvre dans son enseignement. Du côté des étudiant·e·s, des décalages peuvent également exister entre leurs conceptions et leurs approches de l'apprentissage. Un·e étudiant·e peut concevoir l'apprentissage comme « le développement de nouvelles compétences et leur utilisation en situation » mais adopter une approche qui favorise la mémorisation des notions qui sont demandées à l'examen.

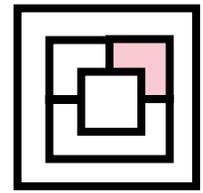
L'objectif de ce document consiste justement à présenter et discuter des stratégies variées d'enseignement face à un grand groupe d'étudiant·e·s. Ces stratégies peuvent viser à faire participer les étudiant·e·s en classe ou à les faire interagir entre eux/elles ; elles peuvent aussi recourir aux usages de technologies en classe ou pas mais font toutes appel à des compétences d'animation de groupe de la part de l'enseignant·e universitaire.

Nous proposons tout d'abord une réflexion sur les raisons

www.unil.ch/cse

Viser le développement de stratégies

En agissant sur la stratégie d'évaluation



- Offrir un **format libre d'expression** (textes écrits, enregistrements vidéo, portfolios, cartes conceptuelles, etc.)
- Remplacer des questions à choix multiples par des **questions à développement** dans un examen
- Proposer un **choix de modalités d'évaluation**
- Varier les **moyens de rétroaction** (orale, par écrit, comité d'évaluation, jury, etc)
- Se servir d'**évaluations formatives** pour guider l'apprentissage



Les mémos du CSE

évaluer les apprentissages des étudiant·e·s à l'aide du portfolio

Qu'est-ce qu'un portfolio ? Le recours à l'outil portfolio dans l'enseignement et la formation s'inspire des portfolios que constituent généralement les artistes pour rendre compte des œuvres principales qu'ils/elles ont réalisées et de leur parcours artistique au fil des années (expositions, prix, formations, etc.).

Une définition souvent utilisée du portfolio en enseignement est la suivante : « Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant·e dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant·e au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant·e. » (Paulson, Paulson & Meyer, 1990).

On pourrait distinguer quatre types ou quatre fonctions principales des portfolios :

- Le **portfolio pour l'évaluation des apprentissages** dans le cadre d'une formation ou d'un cours donné : dans ce cas, le but du portfolio est de constituer un répertoire de travaux commentés par les étudiant·e·s qui permettra à l'enseignant·e d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques et le développement des compétences des étudiant·e·s, le plus souvent dans une perspective formative.
- Le **portfolio de présentation** : il s'agit ici de rassembler des travaux dans le but de les présenter par exemple dans le cadre d'une recherche d'emploi ou de la conclusion d'un marché. Dans ce cadre, le portfolio peut être annexé à un curriculum vitae.
- Le **portfolio de validation** ou de certification : dans ce cas, le portfolio est présenté en vue de faire valider des compétences ou des apprentissages pour obtenir un diplôme ou un certificat ou pour être admis dans une formation supérieure ou professionnelle.
- Le **portfolio de développement professionnel ou personnel** dont le but est de mettre en évidence le processus de développement de compétences tout au long de la vie.

Ces différents types de portfolios se rejoignent cependant sur plusieurs points :

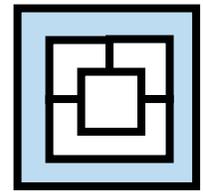
- Une perspective réflexive de l'apprentissage, c'est-à-dire le développement chez les étudiant·e·s de compétences transversales comme l'auto-évaluation et la compréhension de ses propres processus et méthodes d'apprentissage.
- Une perspective expérientielle de l'apprentissage, c'est-à-dire la mise en évidence et la valorisation de toutes ses expériences d'apprentissage, que celles-ci soient explicites ou implicites. Dans un portfolio, l'étudiant·e est amené à décrire ses expériences puis à les analyser.
- Une autonomie et une responsabilisation de l'étudiant·e vis-à-vis de son propre processus d'apprentissage : dans un

www.unil.ch/cse

Tenir compte de la dimension affective

En agissant sur le contexte

- Proposer plusieurs moyens de joindre l'enseignant·e (permanence, courriel, téléphone, visio, etc.)
- Permettre aux étudiant·e·s de participer à la conception et à l'organisation des activités d'apprentissage
- Proposer des projets à partir des idées des étudiant·e·s et leur permettre de participer à leur conception
- Arriver plus tôt pour accueillir les étudiant·e·s et rester après la classe pour répondre aux questions
- Inviter des conférencier·e·s à partager leur perspective sur un sujet



élaborer un syllabus de cours (ou plan de cours)

Étymologiquement, un syllabus est une « table des matières » (Altman & Cashin, 1992). Dans l'enseignement supérieur, on s'accorde en général à dire qu'un syllabus (ou « plan de cours ») est une présentation générale d'un cours qui reprend toutes les informations nécessaires aux étudiant·e·s pour comprendre l'organisation pédagogique de l'enseignement (le « mode d'emploi » pédagogique) : un plan détaillé du cours sous forme d'une table des matières, les objectifs d'apprentissage du cours, les stratégies d'enseignement employées, la séquence ou planification des activités, les méthodes d'évaluation des apprentissages utilisées et leur poids respectif, de même que d'autres informations d'ordre pratique telles que des consignes de travail et les heures de disponibilité de l'enseignant.

Le mot « syllabus » n'est pas utilisé de la même façon dans tous les pays francophones. On utilise aussi l'expression « plan de cours », l'équivalent de l'anglais « course outline ». En Belgique francophone, « syllabus » est le terme utilisé pour désigner ce qu'on appelle ailleurs un « polycopié ».

L'objectif d'un syllabus est surtout descriptif. Il s'agit d'expliquer sur quels thèmes porte le cours et comment il s'organise. Il s'agit donc, à la base, d'un outil de communication entre un enseignant·e et ses étudiant·e·s mais aussi entre enseignant·e·s pour échanger des informations sur les cours au sein d'un programme de formation. Dans le cadre de la réforme de Bologne, il s'agit, en outre, d'un outil intéressant pour pouvoir comparer l'équivalence des cours et des programmes d'études entre différentes universités. De

plus en plus d'universités rendent d'ailleurs publics (par ex. sur le web) les syllabus (ou parties des syllabus) des cours qu'elles dispensent.

1. Conception et contenu

Il n'y a pas de règle absolue concernant les informations que devrait contenir un syllabus. Certaines universités ou facultés fournissent néanmoins aux enseignant·e·s des formulaires types pour la description des cours sur le site web. Les enseignant·e·s devront alors remplir certaines rubriques obligatoires comme par exemple : le nom du cours, la description du cours et les objectifs d'apprentissages. Un syllabus contient en fait simplement tout ce qu'un·e enseignant·e voudrait transmettre comme information à propos de son cours à l'intention des personnes qui vont le suivre. Le type d'informations peut bien entendu varier d'un cours à l'autre. Un principe tout de même important à retenir est qu'en général, il est intéressant d'explicitier ses attentes vis-à-vis des étudiant·e·s, notamment en ce qui concerne leur participation en classe, ce qu'ils/elles doivent accomplir comme travail personnel entre les séances ou la façon dont leur copie d'examen sera corrigée. Cela envoie des signaux clairs aux étudiant·e·s à propos des apprentissages à réaliser dans le cadre du cours, à propos de la façon dont ces apprentissages seront évalués et pourquoi certaines activités spécifiques leur sont proposées. Diverses rubriques essentielles à un syllabus de cours sont présentées dans la littérature sur le sujet (voir références en fin de chapitre) :



In a Nutshell Le contrat pédagogique

est-ce que le contrat pédagogique ?

Le contrat pédagogique permet d'explicitier ce à quoi l'enseignant·e s'engage et attendue de ses étudiant·e·s afin qu'elles et ils puissent apprendre. Il vise ainsi à formaliser le cadre qui régit les relations entre l'enseignant·e (ou l'équipe enseignante), les étudiant·e·s et le cours (Bertrand et Houssaye, 1995).

Le contrat pédagogique est implicite et explicite

Le contrat pédagogique existe toujours entre l'enseignant·e et ses étudiant·e·s, qu'il soit implicite ou explicite. Il s'agit d'un cadre de référence (ou cadre) qui définit les conditions de travail et le cadre de référence de l'enseignement. Cependant, la majorité des éléments de ce cadre sont implicites. Ces implicites se sont construits au fil du temps, à travers les habitudes culturelles, les codes sociaux de comportement, ainsi que les pratiques administratives formelles, mais aussi à partir des expériences et d'apprentissages passés qui ont pu contribuer à la construction de ce cadre.

Le contrat pédagogique est implicite et explicite

Le contrat pédagogique permet de communiquer sur « ce à quoi l'enseignant·e s'engage et ce que vous attendez des étudiant·e·s [...] ». Pour que le contrat pédagogique soit efficace, il est important que les objectifs d'apprentissage, chacun·e doit apporter la contribution attendue et que le contrat soit co-construit avec la collaboration de l'enseignant·e et des étudiant·e·s (Lanaris, Laperrouza & Sylvestre, 2023).

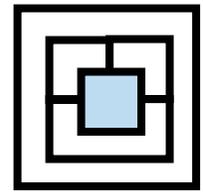
Le contrat pédagogique se distingue du syllabus (ou plan de cours) par son engagement mutuel. Le syllabus est un document plutôt descriptif qui présente le contenu du cours (thématiques abordées), les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissages (lectures, travaux à effectuer, etc.), les modalités et critères d'évaluation (Davel et Sylvestre, 2013). Le syllabus n'engage pas (ou peu) directement les étudiant·e·s. Les deux sont donc complémentaires.

Réalisation du document : Isabelle Leclerc
Graphisme et illustration : Julian Bader
Juin 2023



Tenir compte de la dimension affective

En agissant sur les objectifs d'apprentissage



- Guider l'étudiant·e dans **l'établissement de ses propres objectifs d'apprentissage**

Guider les étudiants universitaires vers l'autorégulation dans leur apprentissage en ligne

Daouas Thouraya
Institut des Hautes Études Commerciales, Carthage-Présidence, TUNISIE
Thouraya.Daouas@ihec.rnu.tn

Compte rendu de pratique

Résumé

Dans cette étude, des étudiants universitaires ont eu un premier contact avec un cours en ligne d'algorithmique de base mis à leur disposition en parallèle avec leur cours classique en présentiel. Ce cours en ligne est considéré comme une deuxième source d'apprentissage afin de leur permettre de se détacher relativement de leur cours en classe et d'avoir un peu plus d'autonomie. En même temps, nous avons distribué aux étudiants un guide pour l'apprentissage autorégulé pour les aider à retrouver les stratégies spécifiques dans un contexte déterminé d'apprentissage. Nous présentons dans cet article les résultats, que nous avons obtenus par un questionnaire distribué aux étudiants à la suite de leur test de fin du cours.

Abstract

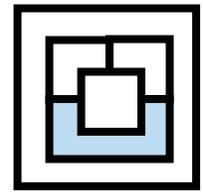
In this research, university students came into contact for the first time with an online course on basic algorithms, placed at their disposal in parallel with the regular course. In this context, the online course was considered a secondary educational source, one that enabled them to be relatively detached from their classroom course and act somewhat more autonomously. Students also received a self-regulated learning guide to help them pinpoint specific strategies in a given learning context. This paper presents the results obtained from the questionnaire distributed to the students as well as from their end-of-course test results.



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0401_thouraya.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ca/deed.fr>

Tenir compte de la dimension affective

En agissant sur le contenu



- Construire (avec ou sans les étudiant·e·s) et rendre disponible une **foire aux questions**, un **glossaire** ou un **lexique**



DIAGONALES ATLANTIQUES / DIAGONALES ATLÁNTICAS
Glossaire d'économie politique internationale

Unil | Université de Lausanne Universidad de los Andes Colombia Français ▾

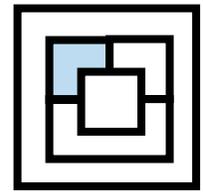
Accueil A propos 🔍

A Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

<p><u>Aide publique au développement</u></p>  <p>L'aide publique au développement (APD) désigne les dons et prêts concessionnels inclus au budget national et transférés des pays développés...</p>	<p><u>Appropriation culturelle</u></p>  <p>La définition de l'appropriation culturelle suscite une importante controverse. Il s'agit d'un sujet relativement nouveau dans le débat international. Les...</p>	<p><u>Armes légères</u></p>  <p>Le commerce d'armes légères se définit comme la circulation légale, illicite, ou contentieuse d'armes à feu de petit calibre au...</p>
<p><u>Austérité</u></p>  <p>L'austérité est une mesure de politique économique qui vise à la réduction des dépenses étatiques. Préconisée par des institutions internationales...</p>	<p><u>Avortement</u></p>  <p>L'avortement désigne une interruption naturelle ou provoquée d'une grossesse entraînant l'expulsion avant terme de l'embryon ou du fœtus de l'utérus....</p>	<p><u>Blanchiment d'argent</u></p>  <p>Le blanchiment d'argent peut être compris comme la conversion d'argent sale en argent propre pour en cacher l'origine illégale en...</p>

Tenir compte de la dimension affective

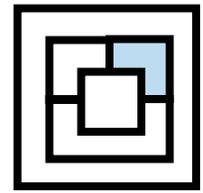
En agissant sur la stratégie d'enseignement



- Maximiser le **transfert** et rendre l'apprentissage significatif en :
 - donnant des situations qui ont du sens pour les étudiant·e·s
 - illustrant les concepts abstraits avec des exemples concrets en lien avec l'expérience des étudiant·e·s
- Encourager et soutenir les occasions d'**interaction et de soutien entre les pairs**, par exemple:
 - Construction collaborative d'outils didactiques
 - Séance collaborative de révision
- Faciliter le réseautage, l'entraide et la collaboration
- Proposer des activités de communication **présentées à un public réel**
- Proposer des activités optionnelles pour **permettre aux étudiant·e·s d'aller plus loin**

Tenir compte de la dimension affective

En agissant sur la stratégie d'évaluation



- Améliorer la capacité de l'étudiant·e **d'assurer le suivi de ses progrès**
- Proposer une **tâche signifiante** aux étudiant·e·s en les laissant choisir le sujet de travail
- Proposer aux étudiant·e·s de **construire un répertoire collaboratif** de questions potentielles pour l'examen
- Offrir des **moments de révision avec un pair ou en groupe**
- Donner le **droit à l'erreur** et permettre de tirer des leçons
- Valoriser l'**autoréflexion** et l'**autoévaluation** (questionnaire réflexif, rétroaction par les pairs, etc.)

Les limites de la CUA

- Ne remplace pas certains aménagements spécifiques !

swissuniability

Didactique sans obstacles

Brochure: Étudier avec un TDAH

Informations et conseils didactiques pour les enseignant-e-s

Informations générales

Cette brochure fournit des informations aux enseignant-e-s pour une communication ouverte et une attitude experte en contact avec les étudiant-e-s handicapé-e-s, dans le cadre de l'enseignement présentiel ou des études autonomes guidées ainsi que dans le contexte des tests et des évaluations. Le prospectus vise à sensibiliser et à soutenir les enseignant-e-s. Il aide à reconnaître et prendre en compte les besoins des étudiant-e-s concerné-e-s et permet ainsi aux personnes handicapées d'étudier sans obstacles.

Les étudiant-e-s handicapé-e-s ont des besoins spécifiques liés aux études qui ne sont pas toujours identifiables au premier abord et qui diffèrent également selon l'individu.

Les personnes handicapées sont généralement expertes dans leur propre domaine. Elles savent, grâce à leur biographie (éducative), quels ajustements techniques, personnels ou didactiques sont nécessaires et quelles mesures – souvent simples – peuvent être prises pour améliorer leurs situations d'apprentissage, de travail et d'examen. Renseignez-vous!

Afin de prendre en compte des besoins qui peuvent ne pas avoir été reconnus, en particulier ceux des personnes ayant un handicap invisible, il est recommandé de s'adresser aux étudiant-e-s au début du semestre ou du cycle de cours comme suit par exemple : « Si l'une ou l'un d'entre vous a, en raison d'un handicap, besoin d'une aide particulière, veuillez m'en informer à la fin du cours ou par e-mail. » Une telle déclaration protège la vie privée des étudiant-e-s et permet de définir les étapes suivantes dans le cadre d'un entretien personnel.

Si, en raison de leur handicap, des étudiant-e-s nécessitent **une compensation des inégalités légalement garantie**, l'organisme responsable de la haute école se chargera en principe de clarifier la question ainsi que de concevoir et mettre en œuvre des mesures de compensation. Vous pouvez obtenir une expertise complémentaire sur la compensation des inégalités auprès des spécialistes ou des centres spécialisés de votre établissement. Vous trouverez une brochure sur le processus de compensation des inégalités sur <http://www.swissuniability.ch>.

Besoins spécifiques des personnes atteintes de TDAH et TDA

Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) est un trouble du développement qui ne se limite pas à l'enfance et qui façonne la vie et l'apprentissage des adultes de nombreuses façons. Outre le TDAH, il existe ce que l'on appelle le trouble du déficit de l'attention sans hyperactivité (TDA). Il n'existe pas qu'UNE forme de TDA(H). L'effet des médicaments contre ces troubles varie également beaucoup d'un individu à l'autre et ne peut généralement que partiellement minimiser ou compenser les symptômes sur une certaine période de temps.

Les personnes atteintes de TDA(H) ne parviennent souvent pas à rester concentrées pendant longtemps et vivent avec une distractibilité accrue (les stimuli non pertinents ne peuvent pas être filtrés). Suivre une longue conversation ou lire un texte de manière ciblée sont des défis quotidiens. Il n'est pas rare qu'il y ait des erreurs d'inattention ou que des échéances importantes soient oubliées. De nombreuses personnes atteintes du TDA(H) nécessitent une structuration et une planification claires et, en particulier, un environnement qui contient le moins de distractions possible.

📄 Étudier avec un TDAH

📄 Étudier avec un trouble du spectre autistique

📄 Étudier avec des déficiences auditives

📄 Étudier avec une dyslexie

📄 Étudier avec une mobilité réduite

📄 Étudier avec un handicap psychique

📄 Étudier avec des déficiences visuelles

Les limites de la CUA

Études supérieures

← Retourner à l'accueil du centre de ressources

Aménager un cadre adapté aux étudiants avec TSA

Recommandé



Module d'introduction : sensibilisation aux spécificités des troubles autistiques dans l'enseignement supérieur

Aménager un cadre adapté aux étudiants avec TSA

Cette formation, animée par Patrick Chambres, Eric Lemonnier et Christine Philip est composée de 3 parties et 8 vidéos. Vous pouvez suivre les différents modules à votre rythme, comme vous le souhaitez, dans l'ordre que vous voulez, ces modules sont courts pour vous permettre de vous former même pendant des laps de temps très courts. Durée totale de la formation : environ 2 heures.

[lien direct](#)

Recommandé



Héliane Mac Lennan-Tremblay
Professeure adjointe à l'Université

Quelques clés de compréhension

Aménager un cadre adapté aux étudiants avec TSA

Dans cette vidéo, plusieurs personnes autistes font part de certains aspects de leur expérience universitaire : rapports avec les autres, gestion des émotions. Durée : 12 min 05.

[lien direct](#)

Recommandé



Johanne Chevreuil
Étudiante

L'accueil des étudiants avec TSA

Aménager un cadre adapté aux étudiants avec TSA

La vidéo aborde principalement la plupart des problèmes rencontrés par les personnes autistes, puis donne plusieurs conseils pour tenter d'y remédier. Durée : 24 min 17

[lien direct](#)



Bibliographie

- Belleau, J. (2015), Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA), Québec, CAPRES. <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf
- Fischer, P., & Boughaba, Y. (2018). *La santé des étudiant-e-s dans les hautes écoles suisses*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design Pédagogique*. Épistémè.
- Le Capitaine, J. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1(1), 125-131. <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Repéré à <http://udltheorypractice.cast.org>