



Le syllabus de cours, un instrument au service de l'apprentissage et de l'enseignement

<https://doi.org/10.52358/mm.vi19.397>

Claire Peltier, professeure associée
Université Laval, Canada
claire.peltier@fse.ulaval.ca

Hugo Crovello, ingénieur statisticien
Université Côte d'Azur, France
hugo.crovello@univ-cotedazur.fr

Isabelle Mirbel, maître de conférences
Université Côte d'Azur, France
isabelle.mirbel@univ-cotedazur.fr

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche mixte menée à l'Université Côte d'Azur (France) autour de la mise en place des syllabus numériques. En tant qu'instruments au service de l'apprentissage des étudiants, les syllabus (ou plans de cours) sont susceptibles de favoriser une représentation convergente des intentions pédagogiques des enseignants et de la perception de celles-ci par les étudiants. Cette recherche rend compte des représentations que se font des syllabus les étudiants et les enseignants interrogés (par questionnaires et entretiens semi-directifs) et de leur perception du dispositif mis en place dans leur université. Les résultats mettent en lumière une divergence de point de vue entre les projections des enseignants et les attentes des étudiants. Ils soulignent la nécessité d'une meilleure compréhension des besoins des étudiants et de l'élaboration d'une représentation partagée de l'environnement d'apprentissage pour favoriser une expérience d'apprentissage réussie.

Mots-clés : syllabus, plan de cours, congruence pédagogique, enseignement supérieur, expérience d'apprentissage, intention pédagogique, environnement d'apprentissage, perception des étudiants



Introduction

De nombreuses recherches menées depuis plusieurs décennies soulignent la dynamique complexe de l'apprentissage à l'université, résultant de l'articulation de facteurs individuels (parcours antérieur des étudiants, motivations et buts d'apprentissage, etc.) et des caractéristiques des environnements d'apprentissage (approches pédagogiques, activités d'apprentissage, modalité d'évaluation et d'accompagnement, interactions, etc.). Dans un ouvrage de synthèse, Entwistle (2018) fait le point sur différents travaux qui ont traité de cette dynamique. Outre l'influence des caractéristiques de l'environnement d'apprentissage sur les comportements des étudiants (approches et stratégies d'apprentissage), le rôle central joué par la perception de l'environnement est également mis en évidence (Entwistle, 2018, p. 208). Ramsden (1988) a d'ailleurs montré que la perception de l'environnement peut influencer les stratégies et les résultats de l'apprentissage. L'expérience d'apprentissage vécue par l'étudiant peut ainsi être très différente de celle initialement planifiée par l'enseignant. De plus, la représentation d'un même environnement peut ne pas être identique au sein d'un même groupe d'étudiants (Deschryver et Charlier, 2012). La nécessité d'une certaine congruence (Könings *et al.*, 2014) entre les intentions des enseignants et les perceptions des étudiants s'avère importante pour assurer la qualité de l'expérience d'apprentissage. Un écart trop important entre les intentions pédagogiques et les perceptions des étudiants est susceptible d'entraîner des effets négatifs sur la motivation et les performances d'apprentissage (Könings *et al.*, 2014, p. 13).

Cette étude a pour objectif de montrer en quoi les intentions pédagogiques et les perceptions des étudiants ne sont pas toujours convergentes et en quoi le syllabus de cours, en tant que « document écrit décrivant un cours dans ses principaux aspects de planification » (Leduc, 2013), peut jouer un rôle important dans l'élaboration d'une représentation convergente de l'environnement d'apprentissage et l'instauration d'une « alliance pédagogique » (Paquelin et Bois, 2021) entre l'enseignant et ses étudiants. Après avoir décrit les différentes formes de syllabus identifiées dans l'enseignement supérieur et leur rôle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, nous présenterons le contexte de notre étude, les questions de recherche et la méthodologie retenue, ainsi que les principaux résultats obtenus et les perspectives ouvertes par cette étude¹.

Problématique et cadre conceptuel²

Le syllabus en tant qu'élément constitutif du dispositif de formation n'a pas fait, jusqu'à présent, l'objet d'une abondante littérature en langue française. Dans une étude consacrée à certaines caractéristiques des syllabus et à leurs effets sur les perceptions des étudiants, Richmond, Slattery, Mitchell, Morgan et Becknell (2016) distinguent, à la suite de Cullen et Harris (2009), deux types de syllabus : 1) centrés sur l'enseignant; 2) centrés sur l'apprenant. Ce qui différencie ces deux catégories, ce sont, d'une part, la nature des informations proposées en vue de soutenir l'apprentissage des étudiants et, d'autre part, le ton employé pour communiquer ces informations. Pour ces auteurs, les syllabus sont loin d'être des éléments anodins dans un dispositif de formation et dans la façon dont les acteurs se l'approprient : « as a syllabus is often the first contact a student has with a faculty member, one way to develop a more learner-centered atmosphere is by using a more learner-centered syllabus » (Richmond *et al.*, 2016, p. 161). À cet égard, Richmond *et al.* (2019) soulignent l'importance, particulièrement pour les étudiants de première année, du sentiment d'appropriation de l'expérience d'apprentissage. Dans cette perspective, le syllabus constitue un des éléments permettant de favoriser, dans la mesure où il prodigue des informations permettant de se projeter dans un dispositif d'apprentissage. Il constitue le point d'entrée d'un cours, car il communique à la fois des éléments d'information relatifs aux contenus abordés, mais également aux modalités d'enseignement et d'apprentissage, notamment les conditions et les critères d'évaluation.



Apparue aux États-Unis dans les années 1960, la pratique du syllabus (également appelé « plan de cours ») dans la sphère francophone s'est d'abord développée au Québec dans les années 1970, avant de gagner l'Europe francophone (Belgique, France et Suisse). Sa structure, son contenu et ses modalités de sa mise en œuvre diffèrent toutefois selon les pays et les établissements (Leduc, 2013). En France, par exemple, « un certain nombre d'universités ou d'institutions de l'enseignement supérieur ne produisent aucun document de cette nature ou ne livrent à titre de "Plan de cours" qu'une simple table des matières » (Leduc, 2013). En effet, le terme « syllabus » figure dans le *Bulletin officiel* du 2 juin 2022³ édité par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mais aucune obligation à cet égard ne semble être imposée aux universités françaises.

Le plan de cours est défini comme « un document écrit décrivant un cours dans ses principaux aspects de planification, généralement standardisé par rubriques, rédigé par son titulaire délivré annuellement à la demande expresse de son institution, dès le début de l'année, à l'intention des étudiants voire d'autres lecteurs potentiels » (Leduc, 2013, p. 18). Le terme est mentionné dans le cadre de la réforme de Bologne dans les différentes recommandations permettant la description standardisée de chaque unité d'enseignement (prérequis, objectifs visés, contenus, modalités d'enseignement et d'apprentissage, modes et critères d'évaluation, etc.)⁴. Au-delà d'assurer une fonction d'information évidente, le plan de cours remplit, selon Leduc (2013), plusieurs autres fonctions adaptées par Peltier, Dufour et Parent (2021) et listées dans le tableau 1.

Tableau 1

Description des différentes fonctions d'un syllabus

Fonction du plan de cours	Description de la fonction
<i>Fonction de communication</i>	Un syllabus/plan de cours présente des caractéristiques communicationnelles susceptibles de contribuer à l'instauration d'une première relation pédagogique et de susciter, chez les étudiants, une représentation du cours qui correspond aux intentions pédagogiques de l'enseignant.
<i>Fonction de contrat pédagogique</i>	Le syllabus/plan de cours agit comme un contrat pédagogique symbolique au sens de « convention de fonctionnement ». Les éléments qu'il porte à la connaissance de l'étudiant permettent d'instaurer un cadre de fonctionnement commun et une « feuille de route » partagée.
<i>Fonction structurante</i>	Le syllabus/plan de cours est un document cognitivement structurant qui permet de justifier explicitement la congruence pédagogique entre les différentes composantes du cours, voire entre le cours et le programme dans lequel il est intégré. Les relations entre les composantes sont représentées de manière à favoriser l'émergence de représentations mentales convergentes (voir fonction de communication) entre enseignant et étudiants.
<i>Fonction d'accompagnement et de soutien à l'apprentissage</i>	Le syllabus/plan de cours constitue un guide pour l'apprentissage dans la mesure où il fournit des informations susceptibles de soutenir les étudiants dans leur parcours d'apprentissage. Ces informations peuvent concerner tout aussi bien les ressources (matérielles, humaines) à mobiliser pour atteindre les objectifs attendus, mais également relever de conseils en matière de méthodes et de stratégies d'apprentissage). En lien avec la fonction de contrat pédagogique, le syllabus/plan de cours informe les étudiants des modalités de communication avec l'enseignant et des possibilités de remédiation en cas de difficultés.



Fonction du plan de cours	Description de la fonction
<i>Fonction réflexive</i> (enseignants)	La réalisation du syllabus/plan de cours permet à l'enseignant de clarifier ses intentions et ses attentes et le confronte à ses choix pédagogiques. Le syllabus/plan de cours permet aussi à l'enseignant d'adopter une posture critique vis-à-vis de ceux-ci et, le cas échéant, de clarifier et/ou de modifier ce qui doit l'être en vue d'atteindre la congruence pédagogique souhaitée. En ce sens, le syllabus/plan de cours agit comme un espace de projection et de réflexion de ses propres pratiques et, par conséquent, de son développement professionnel enseignant.

Note. Source : adapté de Leduc (2013) par Peltier, Dufour et Parent (2021).

Un syllabus centré sur l'apprenant devrait, dans l'idéal, couvrir l'intégralité de ces fonctions. C'est à cette condition qu'un syllabus contribue à l'apprentissage des étudiants en lui reconnaissant, selon Leduc (2013, p. 59), « un potentiel de ressource à [sic] l'apprentissage de l'étudiant (Doolittle & Lusk, 2007, p. 63) ».

Contexte de l'étude

Dans le cadre d'un projet « Nouveau cursus universitaire », lauréat 2018 du Programme investissement d'avenir (PIA)⁵, l'Université Côte d'Azur (UniCA) a mis en place, à partir de la rentrée universitaire 2019, un dispositif numérique d'élaboration et de diffusion des syllabus de cours sous la forme d'un formulaire dynamique⁶. Auparavant, les informations relatives à la description des cours étaient hétérogènes du point de vue des informations présentées (majoritairement au format PDF, donc peu actualisables). Ainsi, les syllabus étaient difficilement exploitables dans le système d'information de l'établissement et n'étaient donc pas envisagés comme des instruments au service de l'apprentissage des étudiants.

Sa mise en place visait plusieurs objectifs :

- 1) centraliser les informations;
- 2) transformer le regard porté sur les syllabus afin d'en faire des instruments pédagogiques et non pas seulement administratifs comme cela était le cas auparavant⁷;
- 3) encourager l'usage de la plateforme Moodle utilisée comme lieu d'affichage des syllabus⁸;
- 4) encourager l'élaboration de syllabus « interactifs » proposant des liens vers des ressources multimédias (par exemple capsule vidéo de présentation du cours) et des liens vers des activités Moodle utiles à réaliser avant le suivi d'un cours (par exemple test d'autoévaluation diagnostique).

Il s'agissait également d'offrir aux étudiants une vue d'ensemble et homogène des cours proposés dans un cursus donné, de centraliser les informations relatives aux apprentissages visés par chaque module d'enseignement et à la façon de les évaluer. Enfin, le dispositif mis en place permet également d'informer les futurs étudiants sur les enseignements proposés et sur les compétences à développer, afin de mieux les accompagner dans leur choix d'études.



Afin d'inciter les équipes pédagogiques de licence⁹ à publier leurs syllabus, l'établissement a défini trois niveaux d'achèvement auxquels des primes d'intéressement pédagogique étaient associées¹⁰. Depuis 2019, 1614 syllabus ont été publiés en licence (soit 81 % des unités d'enseignement de licence) et 1489 en maîtrise et autres composantes (unités de formation et de recherche, instituts, etc.)¹¹. La mise en œuvre du syllabus numérique a été complétée par un ensemble d'actions d'accompagnement des enseignants aux pédagogies actives et à l'approche par compétences.

À mi-parcours du développement du projet, il nous a semblé opportun de voir comment les différents acteurs s'approprient ce dispositif dans la perspective d'une représentation convergente des intentions pédagogiques des enseignants et des perceptions des étudiants.

Questions de recherche

L'étude dont nous rendons compte ici s'inscrit dans la perspective d'une recherche évaluative destinée à orienter les actions futures (Depover, Karsenti et Komis, 2018). Les questions qui guident notre démarche de recherche sont les suivantes.

1. Quelles représentations enseignants et étudiants d'UniCA se font-ils d'un syllabus (désignation, rubriques, fonctions)?
2. En quoi ces représentations sont-elles convergentes ou divergentes?

Méthodologie

Pour répondre à ces questions de recherche, sept entretiens auprès de quatre enseignants et de trois étudiants ont été menés au printemps 2022 en mode « questionnaire accompagné »¹² à partir d'un questionnaire en ligne (une version destinée aux enseignants et l'autre aux étudiants) implémenté dans le logiciel Sphinx. Chaque questionnaire¹³, élaboré sur la base du cadrage théorique présenté ci-dessus, était structuré en 3 parties comprenant de 22 à 37 questions. Un guide d'entretien comprenant des questions de relance destinées à approfondir les réponses apportées au questionnaire a été également utilisé dans cette première phase. Par la suite, au cours de l'automne 2022, le même questionnaire, a été diffusé par courrier électronique à l'ensemble de la population cible¹⁴. Cette approche méthodologique mixte présente l'avantage de récolter à la fois des données quantitatives et qualitatives.

Les entretiens, d'une durée de 40 minutes à 1 heure, ont été menés du 30 mars au 1^{er} avril 2022. Trois d'entre eux ont été réalisés à distance sur Zoom. L'ensemble a été enregistré et intégralement retranscrit. Une analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990), instrumentée par Atlas.ti, a été réalisée. C'est 154 enseignants et 346 étudiants qui ont répondu au questionnaire en ligne qui leur a été soumis¹⁵ à l'automne 2022. Les données recueillies par questionnaires ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives directement dans le logiciel Sphinx. Les résultats des analyses quantitatives et qualitatives sont présentés de manière conjointe afin de mettre en perspective les résultats obtenus de part et d'autre et de proposer une analyse plus riche et plus approfondie.



Résultats

Désignation du syllabus

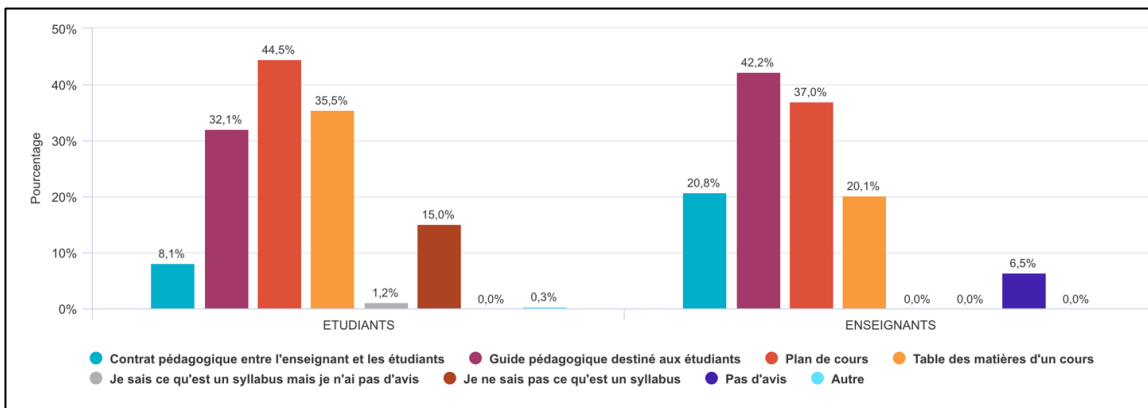
Selon Gavillet (2010), les concepts, ou catégories, auxquels les individus se réfèrent conditionnent la compréhension d'un phénomène. Ainsi, nous considérons que les choix terminologiques agissent comme révélateurs des représentations individuelles et sociales. Dans cette perspective, quatre choix de désignations ont été proposés aux répondants à partir des différentes dénominations que nous avons relevées dans la littérature francophone (notamment Leduc (2013) mentionné plus haut). De notre point de vue, la terminologie « plan de cours » et « table des matières » renvoie plus spécifiquement aux contenus, tandis que « guide pédagogique » ou « contrat pédagogique » souligne davantage l'aspect relationnel entre l'enseignant et ses étudiants.

La désignation du syllabus comme un guide pédagogique emporte la préférence des enseignants répondants (n = 154). Parmi eux, 42,2 % choisissent cette désignation, préférée à « plan de cours » (37 %). Du côté des étudiants répondants (n = 346), le choix porte sur la désignation « plan de cours » (44,5 %). Les réponses obtenues ne permettent toutefois pas de dégager une préférence marquée pour l'une ou l'autre désignation d'un syllabus comme le montre la figure 1. Précisons aussi que 16 % des étudiants déclarent ne pas connaître ou ne disposer d'aucun syllabus dans le cadre de leurs cours¹⁶.

Pour les enseignants interrogés lors de la phase « questionnaire accompagné » (n = 4), un syllabus se démarque clairement d'un plan ou d'une table des matières en matière de volume¹⁷ et de nature¹⁸ de l'information fournie. L'appellation « contrat pédagogique » suscite plusieurs remarques. Cette notion semble importante en tant que telle pour les répondants, mais pas pour qualifier un syllabus¹⁹. Les réponses apportées par les étudiants interrogés lors de cette même phase (n = 3) mettent en lumière la difficulté de se positionner par rapport à un objet générique²⁰. En effet, pour justifier leur choix de réponse, les étudiants font avant tout référence aux syllabus auxquels ils sont confrontés dans le cadre de leurs études et non au syllabus tel qu'ils le désigneraient de manière générale²¹. La notion de « contrat pédagogique » semble peu familière²² ou est perçue comme très formelle et peu adéquate pour désigner un syllabus²³.

Figure 1

Répartition du choix de désignation d'un syllabus par catégorie de répondants (n enseignants = 154; n étudiants = 346)



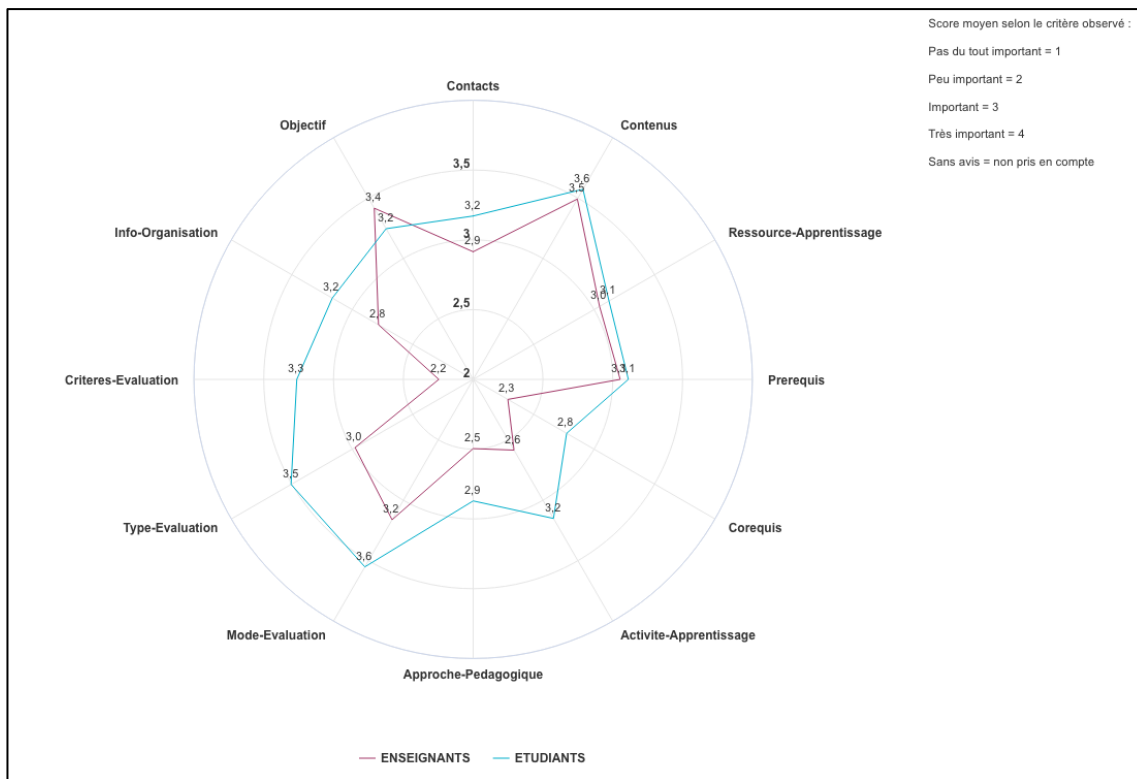


Rubriques essentielles

Des items relatifs aux huit rubriques considérées par la littérature comme nécessaires à l'élaboration de syllabus centrés sur l'apprenant ont été proposés au choix des enseignants (n = 136) et des étudiants (n = 248) (échelle d'accord à 5 niveaux allant de « sans avis » à « tout à fait d'accord »). On observe que les attentes déclarées des étudiants en matière d'informations que devrait contenir un syllabus sont plus importantes que ce que les enseignants envisagent (voir figure 2). La différence est particulièrement marquée en ce qui concerne les informations liées aux évaluations (modalités d'évaluation, type d'évaluation et critères d'évaluation) ainsi qu'aux informations d'organisation, aux activités, aux corequis²⁴ et aux approches pédagogiques. La seule rubrique dont l'importance déclarée est supérieure pour les enseignants est la rubrique « objectifs pédagogiques ».

Figure 2

Rubriques considérées comme nécessaires dans un syllabus selon catégorie de répondants



Les données qualitatives permettent d'apporter un éclairage supplémentaire aux réponses apportées, tant par les enseignants que par les étudiants. En effet, si les réponses données dans les questionnaires peuvent laisser apparaître des divergences de points de vue, celles-ci sont sans doute à relativiser. Par exemple, en ce qui concerne les informations liées aux évaluations (types, modalités et critères), les enseignants interrogés reconnaissent l'importance de communiquer tout ou partie de ces éléments aux étudiants²⁵. En revanche, le syllabus n'est pas toujours perçu comme étant le moyen privilégié pour ce faire. La première séance de cours semble constituer un moment choisi pour communiquer ce type d'information²⁶. La pertinence des rubriques proposées n'est généralement pas remise en cause; en revanche, le lieu et la modalité de diffusion des informations concernées peuvent être différents. La transmission orale dans le cadre des séances de cours²⁷, mais aussi l'environnement Moodle,²⁸ sont ainsi considérés comme étant des canaux d'information pertinents pour certains des enseignants interrogés.



Ces différents éléments peuvent expliquer que l'importance accordée à certaines informations dans les syllabus soit perçue comme moindre par les enseignants, dans la mesure où ils disent les communiquer autrement.

Le statut du syllabus et la façon dont il s'articule avec Moodle n'apparaissent pas toujours clairement pour les enseignants interrogés²⁹; chacun s'appropriant l'un et l'autre à sa façon en lui accordant une importance plus ou moins marquée³⁰. Le syllabus semble plutôt être considéré comme un document statique destiné à recueillir des informations factuelles (objectifs, thématiques abordées, modalités d'évaluation, etc.), tandis que Moodle semble plutôt envisagé comme un espace dynamique susceptible d'accueillir des contenus, des activités³¹ ou des informations complémentaires³².

Si la complémentarité de Moodle et du syllabus semble refléter une vision partagée par les enseignants interrogés, l'énergie et le temps qu'ils y consacrent peuvent être différents et peuvent les amener à investir plus dans l'un ou l'autre³³. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'identifier précisément les raisons d'un tel choix. Toutefois, la tension habituellement observée entre l'enseignement et la recherche dans les universités et relevée par un enseignant pourrait constituer une des explications d'un engagement sélectif³⁴.

De manière générale, les enseignants interrogés disent leur préoccupation de ne pas surcharger le syllabus d'informations superflues. L'un des arguments mis en avant par les enseignants consiste à souligner le fait que, selon eux, les étudiants ne prennent pas connaissance des informations lorsqu'elles sont diffusées par écrit³⁵ et qu'il vaut mieux transmettre les choses importantes oralement³⁶. Le syllabus semble ainsi perçu comme étant une bonne entrée en matière pour donner à voir les éléments essentiels de la structure d'un cours, mais ne semble pas être considéré comme un repère possible³⁷ auquel les étudiants vont pouvoir se référer une fois le cours commencé.

Pour les étudiants interrogés, l'exhaustivité des informations concernant le cours semble être un élément important dans la mesure où le syllabus est perçu comme un moyen de se le représenter (les contenus abordés³⁸, mais aussi l'approche de l'enseignant³⁹, le degré de difficulté⁴⁰, etc.), de lever des appréhensions éventuelles⁴¹, de donner du sens à ce qu'ils apprennent⁴², mais aussi de déterminer à l'avance les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre⁴³.

La temporalité de l'accès aux syllabus est soulevée par les étudiants interrogés qui regrettent de n'y avoir accès qu'au début des cours, une fois l'inscription effective⁴⁴, et non pas en amont afin de pouvoir s'y préparer⁴⁵. Certains développent même des stratégies assez étonnantes pour pouvoir prendre connaissance des contenus d'un cours en recherchant sur Internet des descriptifs de cours aux thématiques similaires, y compris dans d'autres universités, pour pouvoir se faire une idée de la structure de leurs propres cours⁴⁶. Les étudiants interrogés rejoignent les enseignants dans la préoccupation de ne pas disposer de syllabus trop chargés en informations, tout en souhaitant que ceux-ci soient les plus exhaustifs possibles⁴⁷. Cette attente, contradictoire en apparence, est reconnue comme complexe à résoudre⁴⁸, mais met en lumière le fait que le syllabus est considéré par certains étudiants comme un point de repère stable auquel on retourne lorsque l'on a un doute ou une interrogation durant le cours⁴⁹. En effet, le caractère aléatoire et volatile des informations transmises oralement est relevé par l'un des étudiants interrogés⁵⁰. Si une certaine différenciation par rapport à la façon dont les informations sont transmises est acceptée par les étudiants interrogés⁵¹, ceux-ci relèvent aussi le risque que constituent les informations échangées entre étudiants⁵², particulièrement sur des sujets aussi importants que les évaluations⁵³. Des pratiques informelles d'échanges d'informations semblent toutefois être en place⁵⁴ pour pallier l'absence de syllabus ou les manques constatés dans ceux-ci. Cette cohabitation entre informations officielles et informations « de seconde main » est reconnue par l'un des enseignants interrogés comme relevant d'une pratique normale, ancrée de longue date et propre à la culture universitaire⁵⁵. On retrouve aussi dans les propos des enseignants l'idée qu'il est inutile de partager certaines informations dans la mesure où celles-ci sont disponibles par ailleurs ou relèvent d'évidences qui seraient connues de l'ensemble des étudiants⁵⁶.



Malgré une certaine primauté accordée par les enseignants interrogés aux informations échangées oralement⁵⁷ et à la communication directe d'informations⁵⁸, l'un d'entre eux reconnaît leur caractère volatile⁵⁹. D'autres enseignants reconnaissent une rétention volontaire de certaines informations (liées, par exemple, aux évaluations) pour éviter, selon eux, de susciter chez les étudiants des comportements d'apprentissage trop centrés sur la recherche de la performance⁶⁰.

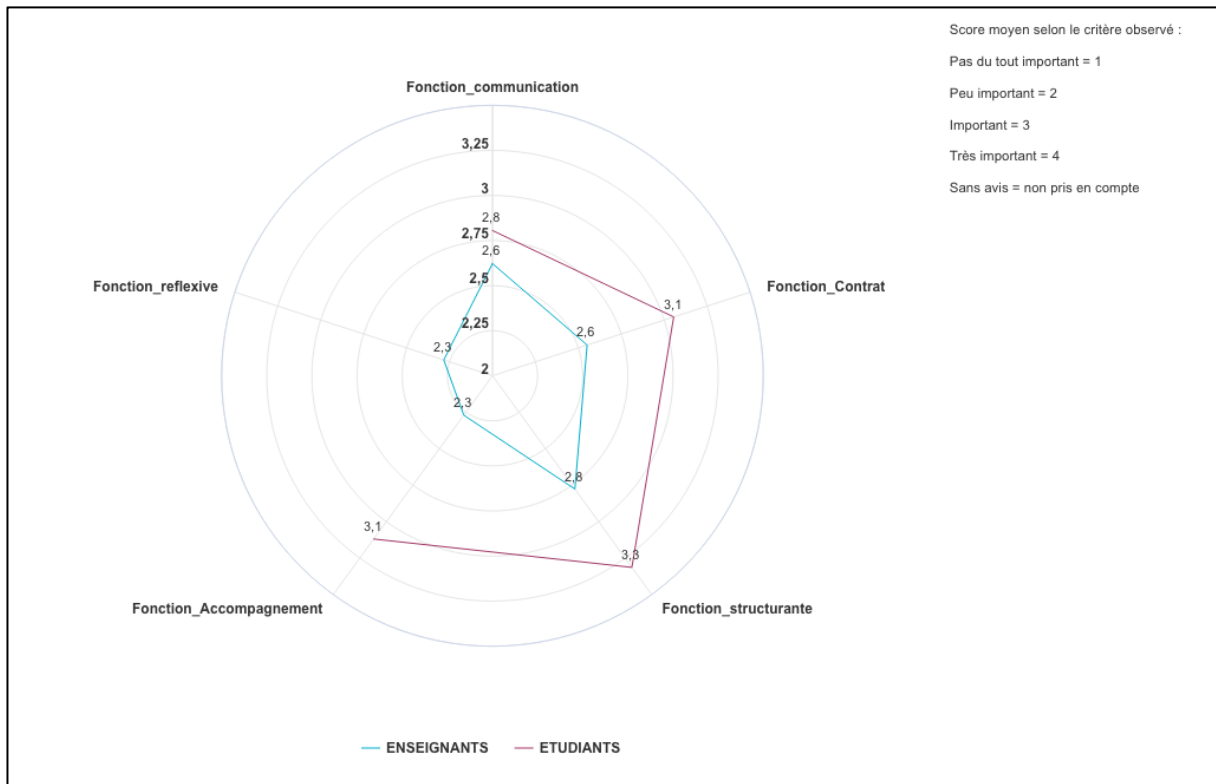
Fonctions du syllabus

Des questions relatives aux fonctions d'un syllabus ont été adressées aux répondants. Pour rappel, il s'agit des fonctions suivantes : 1) communication; 2) contrat pédagogique; 3) structurante; 4) accompagnement; 5) réflexive (pour les enseignants uniquement). Trois items par fonction ont été proposés dans un ordre aléatoire (échelle d'accord à cinq niveaux).

Comme le montre la figure 3, le potentiel perçu d'un syllabus en termes de diversification des fonctions qu'il endosse est plus important pour les étudiants que pour les enseignants. La différence de point de vue est particulièrement marquée en ce qui concerne la fonction d'accompagnement.

Figure 3

Importance des fonctions d'un syllabus par catégorie de répondants





Fonction d'accompagnement

Les données qualitatives dont nous disposons ne permettent pas vraiment de comprendre les raisons de la divergence de perception concernant cette fonction. Les propos de certains des enseignants interrogés reflètent toutefois la préoccupation d'apporter du soutien et de l'accompagnement aux étudiants dans le syllabus et la mise à disposition d'informations comme des références bibliographiques utiles au cours. Le guidage mis en place par des ressources documentaires choisies⁶¹ et balisées par l'enseignant pour aiguiller l'étudiant⁶² ne semble toutefois pas faire l'objet d'une quelconque évaluation de la part des enseignants pour identifier sa pertinence⁶³ (cette méconnaissance de l'adéquation des syllabus aux attentes et aux besoins des étudiants se retrouve d'ailleurs à plusieurs reprises dans leurs propos⁶⁴). Les étudiants interrogés n'en disent pas particulièrement plus à ce sujet, si ce n'est pour indiquer leur intérêt à disposer d'indications spécifiques pour trouver du soutien en cas de difficulté⁶⁵. L'accès à des ressources permettant de développer les stratégies d'apprentissage est également considéré comme une piste susceptible d'intéresser les étudiants⁶⁶.

Fonction de communication

Les données qualitatives permettent d'apporter un éclairage partiel sur les éléments abordés par les trois items choisis pour interroger la perception de cette fonction : l'établissement des bases de la relation pédagogique, le partage de la vision de l'enseignement et de l'apprentissage propre à l'enseignant, et le fait de susciter l'envie de suivre le cours. Si la relation pédagogique est reconnue comme étant un élément fondamental pour plusieurs des enseignants interrogés, mais difficile à mettre en œuvre⁶⁷, le fait de donner envie aux étudiants de suivre le cours est considéré par l'un d'entre eux comme assez secondaire⁶⁸. Un des étudiants interrogés souligne l'importance de connaître l'ouverture des enseignants à l'égard des étudiants (prise en compte de leurs besoins et de leurs demandes), afin que ceux-ci puissent ajuster leurs attentes⁶⁹ et les stratégies à mettre en œuvre si la relation pédagogique avec l'enseignant est peu développée⁷⁰.

Fonction de contrat

La fonction de contrat semble être reconnue comme étant constitutive du syllabus, mais de manière assez périphérique par certains des enseignants interrogés⁷¹ qui estiment que donner des informations relatives au mode de fonctionnement du cours n'est sans doute pas suffisant pour assurer son bon déroulement⁷². Pour les étudiants interrogés, ces informations peuvent s'avérer précieuses dans la mesure où les pratiques des enseignants peuvent parfois être diversifiées et où il peut être difficile pour l'étudiant de s'ajuster à des façons de faire qui, pour l'enseignant, semblent évidentes, mais qui, pour l'étudiant, sont inhabituelles⁷³. Les étudiants reconnaissent ainsi au syllabus l'intérêt de rendre explicites les implicites pour que l'expérience d'enseignement et d'apprentissage se déroule dans de meilleures conditions⁷⁴.

Fonction structurante

La fonction structurante du syllabus est reconnue explicitement par certains enseignants interrogés lorsqu'ils évoquent le syllabus comme repère potentiel pour les étudiants⁷⁵. L'un d'entre eux souligne même le pouvoir d'évocation mentale du syllabus⁷⁶ et l'intérêt, pour l'étudiant, de se forger une représentation globale du cours pour pouvoir élaborer ses apprentissages⁷⁷. Du côté des étudiants interrogés, la fonction structurante du syllabus est perçue comme nécessaire afin de trouver des repères au début du cours et d'en retrouver durant son déroulement⁷⁸.



Fonction réflexive

La question de la fonction réflexive que pourrait assumer le syllabus n'a été soumise qu'aux enseignants afin de savoir si le fait d'élaborer leur syllabus leur avait permis de prendre du recul sur leurs cours, sur la façon de les aborder, etc. Pour les enseignants interrogés, le syllabus peut faciliter la réflexivité pédagogique, pour autant qu'il soit envisagé autrement que comme une liste des contenus qui vont être abordés dans le cours⁷⁹. Un certain niveau d'engagement est donc requis pour que cette fonction réflexive soit remplie⁸⁰. Certains relèvent qu'il est difficile d'attribuer la dynamique réflexive dans laquelle ils s'engagent au seul syllabus⁸¹ et soulignent que pour pouvoir développer un regard pédagogique critique, l'accompagnement d'un tiers est nécessaire⁸².

Discussion des résultats

Les résultats dont nous venons de rendre compte soulignent, de notre point de vue, plusieurs éléments importants. Tout d'abord, une divergence de point de vue entre les projections des enseignants et les attentes des étudiants, ce qui rejoint les résultats d'autres études menées antérieurement (Garavalia *et al.*, 2000). L'analyse des données qualitatives a permis de mettre en lumière les représentations tronquées, voire erronées, que les enseignants peuvent se faire de leurs étudiants en considérant par exemple que les étudiants ne lisent pas les syllabus, ou encore que ceux-ci ont une idée déjà bien précise des cours grâce au bouche-à-oreille. Par la diversité des expériences d'apprentissage auxquelles ils sont confrontés, les étudiants développent une connaissance plus variée, et sans doute plus riche, des différentes approches et pratiques d'enseignement. Cette diversité d'expériences constitue toutefois une difficulté dans la mesure où elle demande aux étudiants une capacité d'adaptation importante à différentes façons de faire. La nécessité de disposer d'informations permettant de mieux comprendre le « mode de fonctionnement » d'un enseignant (son approche de l'enseignement et de l'apprentissage, sa posture à l'égard des étudiants, ses attentes envers les étudiants en matière de participation par exemple), notamment grâce à son syllabus, s'avère ainsi cruciale pour ces derniers afin qu'ils puissent s'ajuster rapidement et ne pas être « en dissonance » avec le dispositif mis en place par l'enseignant. À cet égard, voir par exemple les travaux de Vermunt et Verloop (1999) ainsi que ceux de Prosser et Trigwell (1999). On peut toutefois s'interroger sur la pertinence d'un ajustement qui serait opéré uniquement par l'étudiant.

Plus concrètement, ce qui ressort de la confrontation des analyses des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès des enseignants et des étudiants, c'est la nécessité, pour les étudiants, que les syllabus couvrent l'ensemble des rubriques identifiées comme essentielles par la littérature, même si les informations données sont minimales. Plus que le volume, c'est l'exhaustivité des informations qui est privilégiée. La représentation et l'usage d'un syllabus comme point de repère au début du cours pour s'en faire une représentation claire et ajuster ses attentes, ses comportements et ses stratégies d'apprentissage en conséquence, mais aussi durant le parcours d'apprentissage pour y retrouver les repères importants (objectifs, évaluations, modalités de contacts, ressources de base, etc.), implique en effet que les syllabus remplissent cette fonction structurante. Dans la discussion des résultats de leur étude déjà citée précédemment, Garavalia *et al.* (2000) soulignent la nécessité pour les enseignants de tenir compte des besoins exprimés par les étudiants en intégrant dans leurs syllabus les éléments que ces derniers estiment nécessaires pour les soutenir dans leur parcours d'apprentissage.

La relation pédagogique dans l'échange d'informations orales relatives aux cours et à leur organisation apparaît comme primordiale pour les enseignants comme pour les étudiants, et il importe de la préserver et de l'encourager. Toutefois, la transmission orale ne saurait se substituer à l'élaboration de repères écrits pour éviter que les étudiants ne soient mis en difficulté par l'instauration d'un mode de communication parallèle (bouche-à-oreille) contribuant à la diffusion d'informations tronquées, voire erronées.



L'instauration d'un dialogue entre enseignants et étudiants (sous la forme d'une brève rétroaction par exemple) quant à la nature des informations utiles et à l'usage qui en est fait par les étudiants contribuerait à faire du syllabus un dispositif « vivant » constitutif d'un écosystème pédagogique et non pas un simple formulaire à remplir. De la même manière, adopter le syllabus comme point de repère pour amorcer une réflexion pédagogique pourrait également inciter les enseignants à le considérer comme une manifestation représentative de leur dynamique et de leur posture d'enseignement. Sur le plan institutionnel, une réflexion sur la façon d'articuler les usages des syllabus et de Moodle, tant par les enseignants que par les étudiants, pourrait également être pertinente.

Conclusion et perspectives

Les deux questions qui ont guidé cette recherche étaient les suivantes :

1. Quelles représentations enseignants et étudiants d'UCA se font-ils d'un syllabus (désignation, rubriques, fonctions)?
2. En quoi ces représentations sont-elles convergentes ou divergentes?

Nous y avons répondu en présentant les résultats d'un questionnaire adressé à la communauté enseignante et étudiante, ainsi que ceux d'entretiens menés auprès d'un nombre restreint d'enseignants et d'étudiants. Le nombre de répondants aux questionnaires nous semble satisfaisant dans la mesure où il s'agissait avant tout d'effectuer un état des lieux exploratoire des représentations des enseignants et des étudiants du dispositif mis en place à l'Université Côte d'Azur et non pas de valider un instrument de mesure. En revanche, un nombre plus élevé d'entretiens (en mode « questionnaire accompagné ») aurait sans doute permis d'illustrer de façon plus précise certains résultats du volet quantitatif de l'étude.

Cette recherche consacrée aux représentations des syllabus de cours et à la perception de leur mise en œuvre dans un contexte spécifique contribue toutefois à enrichir la compréhension de la dynamique complexe qui entoure les processus d'apprentissage, notamment l'engagement des étudiants et le lien pédagogique entre étudiants et enseignants. Notre étude a souligné le rôle non négligeable que peuvent jouer les syllabus dans cette perspective et met en lumière la nécessité de s'intéresser aux implicites qui ponctuent souvent les pratiques d'enseignement et peuvent affecter la relation pédagogique et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Au-delà des implicites qu'un instrument comme le syllabus de cours peut contribuer à clarifier, les représentations que se font les enseignants de leurs étudiants et l'influence de celles-ci sur les choix pédagogiques et les modalités relationnelles nous semble constituer une question importante à aborder. La projection de représentations erronées à propos des étudiants et de leurs caractéristiques (profils, aspirations, motivations, modalités d'apprentissage, etc.) contribue à creuser entre enseignants et étudiants une forme de « distance transactionnelle » (Moore, 1993). Outre la qualité (et la quantité) du dialogue pédagogique, c'est la structuration de l'environnement d'apprentissage, notamment par le degré de liberté accordé à l'étudiant, qui caractérise l'ampleur de la distance transactionnelle. L'implication de l'étudiant dans une démarche de « co-structuration de [l']environnement » (Jézégou, 2007, p. 346) constitue sans doute une approche prometteuse dans la perspective d'une convergence de points de vue des enseignants et des étudiants, et d'une meilleure compréhension des attentes et des spécificités de chacun pour une expérience d'enseignement et d'apprentissage réussie.



Liste de références

- Cullen, R. et Harris, M. (2009). Assessing learner-centredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), p. 115-125. <https://doi.org/10.1080/02602930801956018>
- Depover, C., Karsenti, T. et Kornis, V. (2018). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 269-287). Presses de l'Université de Montréal.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Entwistle, N. (2018). *Student learning and academic understanding. A research perspective with implications for teaching*. Academic Press.
- Garavalia, L. S., Hummel, J. H., Wiley, L. P. et Huitt, W. G. (2000). Constructing the course syllabus: faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10(1), p. 5-21. <http://www.edpsycinteractive.org/papers/cons-course-syll.pdf>
- Gavillet, I. (2010). Michel Foucault et le dispositif : questions sur l'usage galvaudé d'un concept. Dans V. Appel, H. Boulanger et L. Massou (dir.), *Les dispositifs d'information et de communication. Concepts, usages et objets* (p. 17-38). De Boeck.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341.htm>
- Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwl, S., Van Merriënboer, J. J. G. (2014). Differences between students' and teachers' perceptions of education: profiles to describe congruence and friction. *Instructional Science*, 42, 11-30. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9294-1>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, (1), 22-38.
- Paquelin, D. et Bois, C. (2021). De l'alliance thérapeutique à l'alliance pédagogique : l'essence d'une collaboration éducative. *Questions vives*, (36). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6374>
- Peltier, C., Dufour, J. et Parent, K. (2021). *Syllabus et plans de cours à l'Université Côte d'Azur et à l'Université Laval : étude de cas croisée de deux formes de « contrats pédagogiques » sous l'angle de la réussite étudiante*. Université Laval. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:170278>
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Society for Research into Higher Education.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: situational influences on learning. Dans R. R. Schmeck, (dir.), *Learning strategies and learning styles* (p. 159-184). Plenum Press.
- Richmond, A. S., Morgan, R. K., Slattery, J. M., Mitchell, N. G. et Cooper, A. G. (2019). Project syllabus: an exploratory study of learner-centered syllabi. *Teaching of psychology*, 46(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/0098628318816129>
- Richmond, A. S., Slattery, J. M., Mitchell, N., Morgan, R. K. et Becknell, J. (2016). Can a learner-centered syllabus change students' perception of student-professor rapport and master teacher behaviors? *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 2(3), 159-168. <http://doi.org/10.1037/stl0000066>
- Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(1999), 257-280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)



Abstract / Resumen / Resumo

The course syllabus, a tool for learning and teaching

ABSTRACT

This article presents the results of a mixed methods study carried out at Université Côte d'Azur (France) in the context of the introduction of digital syllabi. As tools for student learning, syllabi (or course plans) are likely to encourage a convergent representation of lecturers' pedagogical intentions and students' perceptions. This study reports on the questioned students and lecturers' perceptions of syllabi (by means of questionnaires and semi-directive interviews) and on their perceptions of the system put in place in their university. The results highlight a divergence between lecturers' projections and students' expectations. They highlight the need for a better understanding of students' needs and the development of a shared representation of the learning environment to promote a successful learning experience.

Keywords: syllabus, course plan, pedagogical congruence, higher education, learning experience, pedagogical intention, learning environment, students' perceptions

El plan de curso, una herramienta al servicio del aprendizaje y la enseñanza

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación conjunta llevada a cabo en la Universidad Côte d'Azur (Francia) sobre la implementación de planes de curso digitales. Como herramientas al servicio del aprendizaje de los estudiantes, los planes de curso pueden favorecer una representación convergente de las intenciones pedagógicas de los docentes y de la percepción que de ellas tienen los estudiantes. Esta investigación presenta las percepciones que los estudiantes y los docentes encuestados (mediante cuestionarios y entrevistas semidirectivas) tienen sobre los planes de curso, así como su percepción del sistema implantado en su universidad. Los resultados ponen de manifiesto una divergencia entre las previsiones de los docentes y las expectativas de los estudiantes. Ponen de relieve la necesidad de comprender mejor las necesidades de los estudiantes y de desarrollar una representación compartida del entorno de aprendizaje para favorecer una experiencia de aprendizaje satisfactoria.

Palabras clave: plan de curso, congruencia pedagógica, enseñanza superior, experiencia de aprendizaje, intención pedagógica, entorno de aprendizaje, percepción de los estudiantes



O programa do curso, uma ferramenta para aprender e ensinar

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação conjunta realizada na Université Côte d'Azur (França) sobre a introdução de programas de estudo digitais. Enquanto ferramentas para a aprendizagem dos alunos, os programas de estudo (ou planos de curso) são suscetíveis de favorecer uma representação convergente das intenções pedagógicas dos professores e da percepção que os alunos têm das mesmas. O presente estudo dá conta das percepções dos programas de estudos dos estudantes e dos professores inquiridos (através de questionários e entrevistas semi-diretivas) e da sua percepção do sistema implementado na sua universidade. Os resultados evidenciam uma divergência entre as projeções dos docentes e as expectativas dos estudantes. Salientam a necessidade de uma melhor compreensão das necessidades dos estudantes e do desenvolvimento de uma representação partilhada do ambiente de aprendizagem, a fim de promover uma experiência de aprendizagem bem-sucedida.

Palavras-chaves: programa de estudos, esboço do curso, congruência pedagógica, ensino superior, experiência de aprendizado, intenção pedagógica, ambiente de aprendizado, percepção do aluno



Notes

¹ Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche entre l'Université Côte d'Azur (France) et l'Université Laval (Québec, Canada).

² Une partie des éléments présentés dans cette section est issue d'un rapport de recherche non publié : Peltier, Dufour et Parent, 2021.

³ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/22/Hebdo22/CTNR2213961K.htm>

⁴ « Guide d'utilisation ECTS » édité par l'Union européenne : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-fr>

⁵ <https://univ-cotedazur.fr/universite/nous-connaître/programmes-d-investissements-d-avenir/luca>

⁶ La mise à jour par l'enseignant peut se faire au fil de l'eau pendant toute l'année universitaire et les modifications apportées par l'enseignant sont aussitôt visibles par l'étudiant.

⁷ Les informations sur les cours étaient requises par les services de scolarité qui ensuite étaient en mesure de rendre les documents accessibles sur le site Web de l'établissement.

⁸ Le formulaire à remplir pour publier un syllabus est extérieur à Moodle, mais l'affichage se fait directement sur la plateforme en trompe-l'œil.

⁹ Le système universitaire en France est organisé en trois cycles : licence (équivalent du baccalauréat universitaire au Québec, master (maîtrise) et doctorat.

¹⁰ Le premier niveau (« basique ») consiste à renseigner les informations minimales listées dans la trame. Le deuxième niveau d'achèvement (« intermédiaire ») consiste à renseigner les informations listées précédemment et à associer au syllabus trois activités Moodle différentes. Le dernier niveau d'achèvement (« avancé ») consiste à renseigner les informations listées précédemment et à associer au syllabus plus de cinq activités Moodle différentes.

¹¹ Chiffres au 13 octobre 2023.

¹² Dans cette configuration, le participant est amené à répondre au questionnaire en présence du chercheur qui l'invite à verbaliser ses réponses et à les étayer (approfondissements, exemples, etc.).

¹³ Selon les réponses données (degré d'accord), des questions supplémentaires étaient proposées.

¹⁴ Environ 900 enseignants (1300 en comptant les vacataires) et 13 000 étudiants.

¹⁵ Le taux de réponse peut toutefois être différent d'un item à l'autre compte tenu du caractère dynamique du questionnaire (questions qui s'ajustent aux réponses précédentes) ou aux abandons en cours de route.

¹⁶ Les retours informels recueillis sur le terrain laissent entendre que la méconnaissance du terme « syllabus » pourrait être à l'origine de cette réponse.

¹⁷ « C'est plus fourni qu'un plan et c'est plus fourni qu'une table des matières, il y a plus de renseignements » (Ens4).

¹⁸ « Le syllabus c'est effectivement plus une présentation du plan du cours et puis éventuellement il y a des éléments de guidage » (Ens2).



¹⁹ « Contrat pédagogique entre l'enseignant et les étudiants c'est quelque chose de fondamental mais pour moi ce n'est pas dans le syllabus, c'est plutôt dans l'attitude que je vais avoir avec eux et dans la proposition que je vais leur faire, de l'enseignement que je vais leur faire » (Ens1).

²⁰ La question posée était la suivante : « Selon vous, quelle désignation parmi celles proposées ci-dessous, correspond le mieux à ce qu'est pour vous un syllabus? ».

²¹ « Pour moi c'est peut-être quand même plus un plan qu'un guide parce qu'il y a certains enseignants, bon ça c'est peut-être propre aussi à chaque enseignant [...] je me souviens de certains de mes enseignements où c'était quelques phrases très générales, nous allons voir telle chose et il ne rentrait pas forcément dans les détails donc moi ça me donnait une idée de ce que j'allais apprendre dans les grandes lignes mais pour moi un guide c'est peut-être encore plus précis » (Étu1); « Nous à la fac en tous cas quand on nous présente concrètement ce qu'est le syllabus on nous parle directement du plan de cours, et de voilà la table des matières qu'on va retrouver pendant le cours etc. donc c'est tout de suite ce que ça m'évoque » (Étu2).

²² « Contrat pédagogique j'ai un peu du mal à voir pourquoi je vous avoue » (Étu2).

²³ « Le terme de contrat ça me paraissait peut-être un peu plus formel »; « [le terme « contrat »] je trouvais que c'était un peu fort » (Étu1).

²⁴ Se réfère à un autre cours devant être suivi en concomitance.

²⁵ « Je pense que ça [le type d'évaluation] c'est important que ça y soit, même plus que contrôle continu et contrôle terminal, qu'il y ait quand même des informations sur le type d'évaluation, c'est-à-dire est-ce que ça va être un dossier, est-ce que ça va être une composition sur table, est-ce que ça va être une présentation orale » (Ens2); « Ça [les modalités d'évaluation] c'est un peu le contrat pédagogique là en gros voilà, sur quoi vous allez être mangé à la fin quoi, enfin je veux dire sur quoi vous allez être évalué à la fin. Comment vous allez être évalués » (Ens1).

²⁶ « C'est une information [les critères d'évaluation] que les étudiants doivent avoir très rapidement pour pouvoir développer des stratégies [...] pour se préparer, mais nous enfin moi je sais que généralement je les donne le premier cours » (Ens2).

²⁷ « Dans le syllabus, c'est les types d'évaluation oui je pense que c'est vraiment important. Après, les critères d'évaluation on les expose en cours » (Ens2).

²⁸ « Non ce n'est pas dans le syllabus non, pas du tout d'accord, ce n'est pas du tout dans le syllabus que ça devrait être, si on veut donner des compléments d'informations il faut qu'ils soient sur Moodle point. Pas sur le syllabus. Parce que pour moi ça ne sert pas à ça un syllabus » (Ens1).

²⁹ « Le syllabus c'est la vitrine, Moodle c'est les étagères » (Ens3); « Je répète à peu près les mêmes informations des deux côtés » (Ens3).

³⁰ « Non ce n'est pas dans le syllabus non, pas du tout d'accord, ce n'est pas du tout dans le syllabus que ça devrait être, si on veut donner des compléments d'informations il faut qu'ils soient sur Moodle » (Ens1).

³¹ « Moodle c'est que des compléments en fait quelque part, j'ai le PDF de cours, des QCM, la biblio et puis des compléments, donc je veux dire ce n'est pas possible qu'ils le loupent » (Ens1).

³² « Les soutiens on en a parlé tout à l'heure, suggestions de lecture, moi je ne les mets pas dans le syllabus, je le mets dans un onglet spécial dans le Moodle » (Ens3).

³³ « J'ai beaucoup travaillé sur Moodle, pour qu'il soit propre, et je sais qu'il est utilisé par les étudiants » (Ens1); « Je ne me suis pas investi plus que ça dans le syllabus, une fois que je l'avais fait je n'y reviens pas, enfin je veux dire je contrôle chaque année pour voir s'il est encore à jour, mais je voilà je ne vais pas y passer plus de temps que ça » (Ens1).



³⁴ « Pour eux c'est la recherche. Ils font des enseignements mais c'est des enseignants-chercheurs, mais c'est la recherche qui est prioritaire et pour eux [l'enseignement] c'est une perte de temps » (Ens3).

³⁵ « Je ne suis pas sûr que les étudiants le lisent entièrement et gardent tout en tête » (Ens2).

³⁶ « Je vais leur expliquer, parce que je sais très bien que la philosophie des étudiants en France n'est pas forcément de lire un syllabus et je sais qu'ils ne vont pas le lire, donc je le fais pour ceux qui en ont besoin mais je pense que ce n'est pas encore rentré dans la culture ni des enseignants ni des étudiants » (Ens1).

³⁷ « On ne peut pas, à la lecture d'un syllabus... On ne sait pas comment est un cours » (Ens1).

³⁸ « Tous les points importants sont déjà ici, donc les ressources documentaires pour moi oui parce que [...] avoir des ressources documentaires en complément c'est très important, donc que les professeurs puissent directement les lister ici c'est un plus » (Étu2).

³⁹ « L'approche pédagogique aussi c'est important parce que ça peut varier d'un professeur à l'autre donc qu'on sache où est-ce qu'on va où est-ce qu'on met les pieds c'est une bonne chose aussi » (Étu2).

⁴⁰ « Ça permet d'appréhender comment va être le cours mais au niveau de sa difficulté » (Étu3).

⁴¹ « C'est assez rassurant par rapport à l'approche du cours, à l'appréhension du cours, parce que parfois on a des cours qui sont tout à fait nouveaux et voilà enfin on ne sait pas comment ça va marcher, il y a des professeurs qui enseignent différemment de... on va dire la norme » (Étu2).

⁴² « Franchement ça me rassure et puis ça donne un sens à ce qu'il veut nous transmettre » (Étu3).

⁴³ « Je trouve que c'est quand même important [disposer des modalités d'évaluation] parce que ça montre à l'étudiant quelle compétence il va devoir travailler, par exemple ce n'est pas la même chose si on lui demande de faire une production écrite ou un exposé oral, il ne va pas se préparer de la même manière, je sais que quand j'avais des travaux écrits à rendre et des oraux je ne travaillais pas de la même façon, donc c'est vrai que ça permet dès le début je pense à l'étudiant de se faire une idée de comment il va devoir travailler » (Étu1); « Pour moi le type d'évaluation c'est très important parce que ça nous permet de nous préparer surtout avec les révisions parce que moi je sais que j'aime bien travailler les exercices que je vais avoir en partiel et le fait de pouvoir le faire directement en sachant ce qui va arriver aux partiels ça va mieux me préparer parce que je vais pouvoir me conditionner par exemple un après-midi me mettre en condition d'examen moi toute seule et de prendre mes livres avec des corrigés, de travailler et de vraiment me motiver pour arriver assez sereinement aux partiels » (Étu2).

⁴⁴ « C'est à partir du moment où les cours démarrent » (Étu2).

⁴⁵ Cette difficulté a depuis été résolue avec la mise à disposition sur le site d'UniCA de syllabus sous une forme « allégée ».

⁴⁶ « Moi ce que je fais c'est que je tape sur Internet le nom du cours, et il y a toujours un cours d'un professeur d'une université différente mais qui met voilà globalement ce que lui aborde dans son cours et ça nous permet de nous faire une idée » (Étu2).

⁴⁷ « Je ne pense pas que le syllabus doive être hyper chargé, je ne pense pas que ce soit le but je pense qu'il faut que ça reste synthétique mais c'est pour moi important qu'il y ait quand même des indications » (Étu1).

⁴⁸ « Je pense que l'enjeu du syllabus c'est peut-être aussi de trouver... d'essayer de trouver un équilibre entre les deux. Peut-être qu'il y a des éléments qui sont plus importants que d'autres » (Étu1).

⁴⁹ « Si l'étudiant a un doute sur ce qui est marqué, de toute façon il peut toujours reposer la question » (Étu1).



⁵⁰ « Il suffit qu'un étudiant n'ait pas assisté pour telle ou telle raison à la première séance ou à certaines séances, ça lui permet qu'il n'y ait pas de... Parce que moi ça m'est déjà arrivée plusieurs fois ça, on communique entre étudiants en disant bah toi tu te souviens, tu étais là il avait dit quoi le prof sur la date, le type d'évaluation et c'est déjà arrivé qu'il y ait des confusions parce qu'il y en avait qui avaient compris quelque chose les autres autre chose et quand ce n'est pas sur le syllabus, alors que si c'est marqué dans le syllabus noir sur blanc ça permet qu'il n'y a aucun sous-entendu et que si l'étudiant a une doute il peut aller vérifier facilement » (Étu1).

⁵¹ « Pour les modalités d'évaluation, c'est vrai que, même si ça aussi ça peut être précisé après, je trouve que c'est quand même important » (Étu1); « Pour moi les critères d'évaluation c'est vraiment quelque chose qui peut être donné aux cours des séances [...] moi ça m'est déjà arrivé plusieurs fois que certains enseignants nous disent là je vais mettre tant de points, peut-être une semaine avant qu'on rende le travail, je mettrai tant de points sur telle partie, ou même je crois de ne pas le savoir en fait, ça m'est déjà arrivé de ne pas le savoir et de parfois d'avoir le polycopié le jour de l'examen et de voir ça c'est une question qui vaut un point, ça deux points » (Étu1).

⁵² « J'ai des amis en troisième année-là qui me disent que c'est tout le monde se marche dessus, c'est chacun pour soi et vraiment enfin j'ai même vu des étudiantes donner des mauvaises méthodologies à d'autres pour qu'elles se trompent et que ça se ressent dans les notes et que les dossiers descendent dans la pile pour la sélection » (Étu2).

⁵³ « Les critères d'évaluation ne sont pas du tout mentionnés [dans le syllabus] donc entre nous on le sait mais parce que c'est du bouche à oreilles entre étudiants de différentes années, ou des années précédentes » (Étu2).

⁵⁴ « C'est surtout beaucoup entre nous, entre groupes d'amis etc. On discute entre nous, ah je n'ai pas trop compris ça, mais si attends je t'explique et ça se fait naturellement entre nous » (Étu2).

⁵⁵ « Je pense que les étudiants vont quand même aller voir leurs aînés pour leur demander comment est le cours et donc en fait ils savent déjà comment est le cours avant de le suivre, on a tous été étudiants, on se renseigne sur le prof, plus que ce sur quoi il enseigne » (Ens1).

⁵⁶ « Il y a l'annuaire et puis généralement ils les connaissent [informations de contact] parce que c'est des étudiants qu'on a » (Ens2).

⁵⁷ « Les critères d'évaluation on les expose en cours » (Ens2); « Je leur précise que, mais de toute façon je leur rappelle à l'oral le jour du premier [cours] » (Ens1).

⁵⁸ « Il faut discuter avec les étudiants en vrai quoi, je veux dire l'enseignement ça passe par la relation orale » (Ens1).

⁵⁹ « Avec l'expérience je me rends compte que des fois je l'ai dit une fois c'est bon, ils ont pris des notes et en fait non, à chaque cours à chaque fois il faut reprendre un peu différents aspects » (Ens2).

⁶⁰ « Je trouve que c'est un peu trop tôt je trouve, mais bon après c'est sûr qu'il faut aussi qu'ils sachent où ils vont, c'est-à-dire comment ils vont être évalués etc., mais je trouve que ça met un peu des fois trop d'importance... Parce qu'ils sont toujours focalisés sur la note, la note, la note, et c'est un peu mettre de l'eau dans leur moulin » (Ens4).

⁶¹ « Pour les aider parce que c'est des premières années, à aller chercher de l'information à la bibliothèque parce que je sais qu'ils y vont peu » (Ens1).

⁶² « Avec les pages et tout hein, j'essaye d'être assez précis » (Ens1).

⁶³ « Disons qu'à partir du moment où je donne de la bibliographie pour moi c'est déjà des aides, donc plutôt d'accord, mais je le fais déjà via la bibliographie mais est-ce que la bibliographie ça suffit, je ne sais pas » (Ens1).



⁶⁴ « Je ne sais pas, en fait je ne sais pas parce que moi j'ai rempli les critères qu'on me demandait de... enfin qui était possible de remplir dans le syllabus. Je les ai remplis et je ne me suis pas posé la question de comment est-ce que ça allait être perçu par les étudiants » (Ens1).

⁶⁵ « C'est vrai les mentions de soutien existant en cas de difficultés c'est très important parce que c'est ce qui nous permet d'évoluer [...] pour moi tout le monde est gagnant parce que ça va autant permettre aux étudiants qui maîtrisent le cours de vraiment se l'approprier et de s'améliorer et ça va permettre aux étudiants en difficulté de progresser » (Étu2).

⁶⁶ « C'est toujours intéressant d'avoir quelques conseils sur des méthodes d'apprentissage etc. Par exemple moi j'ai acheté un livre qui s'appelle *Apprendre vite et bien*, très concrètement voilà ça donne des conseils pour apprendre tout simplement vite et bien, et c'est vrai qu'on nous donne ça directement en cours ce serait utile parce que voilà ça permet aussi de trouver sa méthode de travail qui fonctionne bien » (Étu2).

⁶⁷ « Pour moi la relation est hyper importante et je trouve que je n'ai pas assez de relation avec les étudiants » (Ens4).

⁶⁸ « C'est anecdotique pour moi de donner envie de suivre un cours aux étudiants » (Ens1).

⁶⁹ « Pour moi c'est assez important de savoir effectivement comment ça va se passer, de savoir à quel, enfin pour moi je le perçois aussi comme la manière de savoir si le professeur est accessible pour s'entretenir avec lui ou pas, parce que c'est vrai que parfois on envoie des mails aux professeurs mais il n'y a personne qui répond » (Étu2).

⁷⁰ « Si on sait que la personne est accessible on va lui envoyer des mails et on sait qu'on va avoir des réponses alors que si on ne le sait pas déjà qu'elle n'est pas accessible on va envoyer des mails et ça va renvoyer une image négative parce qu'en tant qu'étudiant on va se dire qu'au final le prof n'en a strictement rien à faire et que bah voilà on est un numéro, on est une tête dans l'amphi » (Étu2); « Si on sait que la personne ne répond pas aux mails, voilà on va demander ailleurs, on va chercher des informations par nous-même, enfin on se débrouille en gros, en tous cas on ne cherche pas à contacter le professeur si on sait qu'il ne va pas répondre » (Étu2).

⁷¹ « Moi je pense que dans le syllabus ce n'est peut-être pas central [cadre d'entente] mais bon, il faut qu'il y ait les grandes lignes quand même » (Ens2).

⁷² « "Selon moi un syllabus devrait me permettre d'établir les règles de fonctionnement du cours"... Ça, plutôt d'accord, mais il ne faut pas qu'on se contente que de ça parce que sinon ça ne marchera pas » (Ens1).

⁷³ « C'est vrai que certains profs essaient de faire des commentaires actifs, essaient d'avoir notre participation mais enfin ce n'est pas quelque chose d'évident parce que nous en tant qu'étudiant on ne s'y attend pas, surtout quand c'est quelque chose qu'on n'a jamais fait avant. J'ai vu moi des cours en première année où il ne fallait pas participer si on avait une question à poser il ne fallait surtout pas la poser devant tout l'amphi ni quoi que ce soit, et l'année d'après je suis arrivée avec des profs qui au contraire prennent plaisir à ce qu'on prenne la parole en amphi pour poser nos questions » (Étu2).

⁷⁴ « Même si on le sait de manière naturelle, enfin la relation se fait de manière naturelle, c'est bon de savoir que peut-être avant le cours que les profs attendent effectivement qu'on participe ou que ça va être plus interactif » (Étu2).

⁷⁵ « Je pense que les étudiants s'en servent pour savoir où ils en sont » (Ens1).

⁷⁶ « Autant qu'il soit simple, qu'il soit structuré, qu'il permette aux étudiants de se construire une représentation mentale générale du cours » (Ens2).

⁷⁷ « Comme ça ils arrivent, ils ont ça en tête c'est vachement plus simple pour suivre le cours, s'ils ont une espèce de truc tout bizarre enfin trop détaillé, la présentation ne va... ils vont avoir du mal à la construire je pense » (Ens2).



⁷⁸ « Ça fait me penser comme si l'étudiant il avait des petits repères, des petites balises pour se dire qu'il n'est pas lâché comme ça dans la nature et que s'il a besoin, enfin soit avant le cours mais même pendant parce qu'encore une fois je pense que le syllabus ça peut servir pendant, il peut se rappeler vraiment ce qui est attendu de lui, même oui l'organisation du cours pour savoir même ne serait-ce que de savoir par quoi on va commencer et puis comment ça va se dérouler avec le titre des chapitres ou quelque chose comme ça, ça lui permet de ne pas être perdu dans son parcours d'apprentissage je pense » (Étu1).

⁷⁹ « Si on ne le fait pas bien, on fait comme j'ai cru voir pas mal de mes collègues c'est-à-dire on le fait en table des matières » (Ens1).

⁸⁰ À noter qu'aucune formation spécifique n'a été mise en place autour des syllabus et qu'un encouragement réflexif qui pourrait accompagner la mise en œuvre d'un syllabus n'a pas non plus été proposé.

⁸¹ « Le syllabus on l'a fait avec le dernier changement de maquette donc on avait fait plein de changements en amont comme l'évaluation par les pairs que je ne faisais pas avant, je fais des TD en distanciel que je dois travailler avec des QCM tout le reste, tout ça, ça a été mis en place en parallèle avec le syllabus qu'on a mis en place » (Ens3); « Je ne sais pas si ça m'a permis de réfléchir à l'organisation de mon cours, je pense que c'est plutôt l'inverse, c'est-à-dire que j'avais beaucoup réfléchi à la composition de mon cours parce que j'ai eu envie de le refaire, et ensuite bon il y avait l'outil syllabus donc je l'ai utilisé voilà, mais ce n'est pas quelque chose qui a participé à la transformation de ma pédagogie » (Ens1).

⁸² « Oui, de prendre du recul... Maintenant c'est toujours pareil j'ai besoin d'un feedback des ingénieurs pédagogiques » (Ens3).