



# La cohérence pédagogique

## 1. Qu'est-ce que la cohérence pédagogique ?

Tyler [1949] pose les bases du principe de cohérence pédagogique, repris plus tard sous le terme d'alignement constructif [Biggs, 1987] ou encore de triple concordance [Leclercq, 1995].

Selon ce principe, un enseignement et/ou un curriculum s'organisent autour de trois éléments :

- **Les objectifs d'apprentissages:** Plus que de concerner les notions ou objets qui seront abordés lors d'un enseignement, il s'agit, avec ces objectifs, de détailler ce que précisément les étudiant·e·s devront apprendre à faire à partir de ces objets. Ils décrivent les actions effectives attendues de la part des étudiant·e·s.
- **La stratégie d'enseignement:** Il s'agit de l'expérience proposée aux étudiant·e·s pour leur permettre d'atteindre les objectifs visés. Il est nécessaire de distinguer modalités et stratégies d'enseignement. Les modalités sont décrites en termes de cours magistral / ex-cathedra, de travaux dirigés, de séminaires, etc. Mais elles ne président en rien des stratégies qui pourront être utilisées. Une présentation magistrale pourra occuper une part du temps passé en travaux dirigés. De la même manière, des exercices (de courtes copies à rendre, des présentations orales, etc.) pourront se tenir au sein d'un cours magistral.
- **La stratégie d'évaluation:** Il s'agit encore de ne pas confondre stratégies et modalités. Elles ont, ensemble, pour but de vérifier que les étudiant·e·s ont atteint les objectifs visés. Les modalités sont le plus souvent fixées par les règlements d'études; p.ex. épreuves écrites, orales, etc. Une fois la modalité établie, les stratégies peuvent être développées. A l'écrit, on pourra envisager une dissertation, des questions ouvertes, des questions à choix multiples, etc. A l'oral, on pensera aux présentations, à une récitation, une manipulation commentée, etc. Et pour chacune de ces stratégies, il s'agira de penser au développement de critères précis permettant de distinguer les performances satisfaisantes de celles qui ne le sont pas.

Selon le principe de cohérence pédagogique, ces trois éléments doivent être alignés afin de favoriser l'apprentissage des étudiant·e·s. Autrement dit, de la manière dont est défini un de ces trois aspects - et celui par lequel on commence est théoriquement indifférent - doivent en découler les autres.

Texte en partie repris et adapté de : Sylvestre, E., et Maitre, J.-P. (2018). Cohérence pédagogique et approche-programme : les évolutions de la pédagogie universitaire en formation d'orthophonie-logopédie. Rééducation Orthophonique, 276, 15-30

**Réalisation du document** Jean-Philippe Maitre

**Graphisme et illustration** Julian Bader

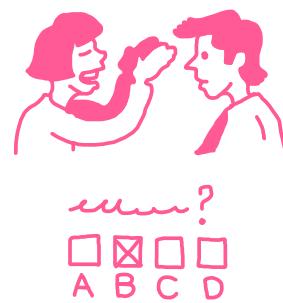
Décembre 2020



## 2. Quelques applications

### a. ...Cohérentes

Prenons un enseignement suivi par plus de 500 étudiant·e·s, réparti sur 24h de cours ex-cathedra et dont le contrôle des connaissances est institutionnellement déterminé comme unique et terminal (i.e. à la fin du semestre). À partir de ces contraintes, on comprend la difficulté d'envisager une autre stratégie d'évaluation que le QCM. Cette stratégie permettant de vérifier essentiellement la mémorisation et l'identification de contenus par les étudiant·e·s, c'est en ces termes que devront se rédiger les objectifs d'apprentissage. Par voie de conséquence, une approche essentiellement magistrale, avec éventuellement quelques activités interactives pour vérifier le suivi des étudiant·e·s en cours, représente une stratégie d'enseignement tout à fait cohérente.



### b. ...Ou un peu moins

Dans le contexte d'une formation dans le milieu médical, imaginons un enseignement avec les objectif et stratégies suivants :

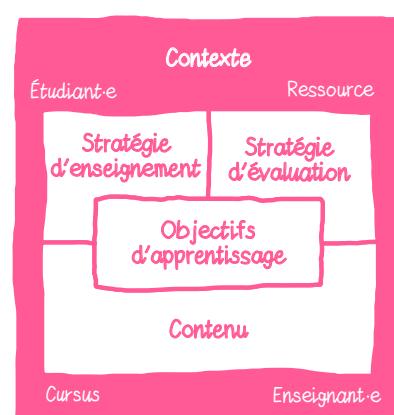
- **Objectif d'apprentissage:** À la fin du semestre, les étudiant·e·s seront capables de procéder oralement à une analyse critique d'une des interventions X mises en place pour une situation donnée.
- **Stratégie d'enseignement:** Différents cours magistraux présentant différents types d'interventions X et leur champ d'application.
- **Stratégie d'évaluation:** Examen oral de 15 minutes reposant sur l'analyse d'une vignette décrivant la pathologie d'un patient et l'intervention X subie.



Évaluer les apprentissages des étudiant·e·s avec un exposé oral à partir d'une analyse d'une vignette est cohérent pour vérifier l'atteinte de l'objectif mentionné. Cependant, la stratégie d'enseignement proposée le semble moins. A aucun moment celle-ci ne permet aux étudiant·e·s de s'exercer à ce qui sera précisément attendu d'eux. Pour renforcer la cohérence pédagogique, il faudrait proposer des activités permettant aux étudiant·e·s de répondre oralement à des questions de type critique, et de recevoir du feedback de la part de l'enseignant·e sur cette explication et sur leur performance orale.

## 3. Vers une prise en considération plus importante du contexte

Malgré que la plupart des travaux sur la cohérence pédagogique attribue une place secondaire au contexte, Sylvestre, Lanarès et Laperrouza [2018] estiment que le contexte induit fortement certains choix pédagogiques. Ils ont proposé de modéliser le contexte à partir de quatre facteurs : le profil des étudiant·e·s, les ressources à disposition, le curriculum dans lequel l'enseignement s'inscrit et l'enseignant·e lui-même. Les auteurs ont ainsi développé un canevas (ci-contre) permettant d'appliquer le principe de cohérence pédagogique pour créer ou faire évoluer un enseignement qui donne toute sa place à ces facteurs.



## 4. Les effets

L'implémentation du principe de cohérence pédagogique dans l'enseignement a un impact significatif sur la réussite des étudiant·e·s [Larkin et Richardson, 2013] ainsi que sur la qualité de leurs apprentissages [Wang et al., 2013]. Ces auteurs ont notamment montré que, lors d'un enseignement cohérent, les étudiant·e·s s'orientaient plus facilement vers des stratégies d'apprentissage pour acquérir des connaissances durables, plutôt que vers une mémorisation à court terme.

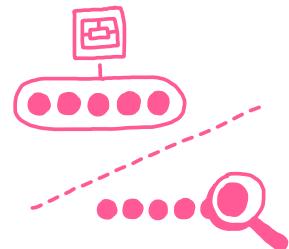
Prosser et Trigwell [1999] ont montré que ces stratégies d'apprentissage influencent ensuite leur conception de ce qu'est apprendre. Ce faisant, les étudiant·e·s sont plus à même de faire les liens entre ce qu'on leur fait faire et les attentes envers eux [Biggs et Tang, 2011]. Ainsi, ils aboutissent à une compréhension plus fine de leur environnement d'apprentissage [Wang, et al. 2013] ce qui, dans un cercle vertueux, renforcerait encore la qualité de leurs apprentissages [Entwistle, 1989; Ramsden, 1991]. Parallèlement, la mise en place du principe de cohérence pédagogique guiderait les étudiant·e·s vers un apprentissage dans lequel ils se sentirraient plus impliqués [Freeman et al., 2014; Hartfield, 2010].



## 5. Les limites

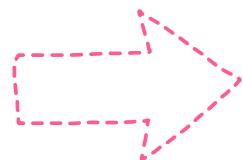
### a. De la littérature ancienne à la physique des particules ?

En tant que pédagogique, cette cohérence embarque avec elle la question épingleuse, en éducation, du général et du disciplinaire. Dans le monde francophone, il a été accepté que l'on qualifie de pédagogique une entrée qui peut être commune à toute forme d'enseignement - ce qui est l'ambition de la cohérence pédagogique - alors que l'on qualifiera de didactique une entrée par le contenu, c'est-à-dire spécifique à chaque discipline [Terrisse, 2001]. Certains y voient une différence épistémologique forte [Ibid.] quand d'autres y voient deux entrées complémentaires [Ruano-Borboran, 1998]. On retiendra qu'il existe dans tous les cas une tension [Weisser, 2010] qui invite à s'interroger sur d'éventuels aménagements de cohérence pédagogique requis par des spécificités didactiques.



### b. Une direction, pas un résultat

Au-delà de la question de la discipline, force est de constater que le contexte dicte, dans son ensemble, un principe de réalité qui peut empêcher de rendre effectives les pratiques anticipées [Talbot, 2012] à l'aide de la cohérence pédagogique. Contrairement à ce que laisse parfois penser l'association forte de cette cohérence avec le développement de scénarii pédagogiques [p.ex. Denis et al., 2007], il est important de ne pas envisager ces outils comme des états finaux et idéalisés, mais plutôt comme des points de visée face auxquels s'ajuster régulièrement en fonction des imprévus du hic et nunc, et de ce qui pourra fluctuer au fil d'un enseignement, ou des années lors duquel celui-ci sera répété.



# 6. Pour aller plus loin...

## a. Références citées dans le texte:

- Biggs, J. (1987). Student Approaches to Learning and Studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. et Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. London : The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Denis, B. & Vandeput, É. (2007). Former des adultes aux technologies de la formation: Un curriculum de formation flexible recourant à des scénarios pédagogiques variés d'usage des TICE. *Distances et savoirs*, 5(3), 393-406.
- Entwistle, N. (1989). Approaches to studying and course perceptions: the case of the disappearing relationship. *Studies in Higher Education*, 14(2), 155-156.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Hartfield, P. J. (2010). Reinforcing Constructivist Teaching in Advanced Level Biochemistry through the Introduction of Case-Based Learning Activities. *Journal of Learning Design*, 3(3), 20-31.
- Larkin, H. et Richardson, B. (2013). Creating high challenge/high support academic environments through constructive alignment: student outcomes. *Teaching in higher education*, 18(2), 192-204.
- Leclercq, D. (1995). Conception d'Interventions et Construction de Produits pour la Formation. Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. London : McGraw-Hill Education.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 16(2), 129-150.
- Ruano-Borbolan, J.-C. (1998). Éduquer et Former. Paris : Editions des Sciences Humaines.
- Sylvestre, E., Lanarès, J., et Laperrouza, M. (2018, Juin). Un canevas visuel pour soutenir la réflexion pédagogique des enseignant·e·s du supérieur. Communication au congrès de la Société pour l'Avancement de la Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (SAPES), Sherbrooke, Canada.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignant·ees efficaces, *Questions Vives*, 6(18), 129-140.
- Terrisse, A. (2001). Contrat pédagogique et contrat didactique. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir.), *Les didactiques des disciplines: Un débat contemporain* (pp. 99). Québec : PUQ.
- Weisser M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*, 4(13), 291-303.