



ENTRE AUTONOMIE ET DÉPENDANCE : LA PRISE DE NOTES COMME EXPRESSION D'UNE RELATION ÉDUCATIVE

Mémoire de bachelor par Fenna Visser (5669022)



16 JUNI 2019

UNIVERSITÉ D'UTRECHT, LANGUE ET CULTURE FRANÇAISE

Dr. Marie Steffens

Mots : 12139

« La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. » (Postic, 2001 : 9)

Contenu

Introduction.....	3
Cadre théorique	5
La relation éducative	5
La prise de notes et la dépendance.....	6
Le point de vue de la communication interculturelle	7
Méthode.....	9
Corpus.....	9
Données qualitatives et quantitatives.....	9
Sélection des participants	9
Outils de recherche	10
Résultats.....	12
Observations	12
Sorbonne	12
Université d'Utrecht.....	13
Questionnaires	14
Démographie.....	14
Opinions et fréquences	15
Associations.....	19
Remarques.....	22
Interviews	24
Interprétation.....	32
Conclusion	34
Discussion.....	35
Limites pratiques	35
Recueil de données	35
Analyse culturelle	35
Bibliographie.....	36
Annexes	38
Interviews	38
Sorbonne	38
Université d'Utrecht.....	52
Questionnaires	67

Introduction

Pendant une période dans un autre pays, une personne étrangère peut avoir un choc culturel. Cette expérience peut ensuite être l'inspiration pour une recherche plus profonde. Dans ce cas, c'est à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne que la question d l'usage universitaire est apparue. Notre intérêt vient des domaines de la communication interculturelle et de la culture française, d'un point de vue néerlandais. Pour pouvoir bâtir une relation solide entre la France et des Pays-Bas, c'est essentiel de bien se comprendre. C'est pourquoi cette recherche souhaite contribuer à ce but important.

Le phénomène dont nous parlons, c'est la prise de notes pendant le cours magistral. Une première observation des cours a donné l'impression qu'à la Sorbonne, les étudiants prennent beaucoup plus de notes et qu'ils semblent plus dépendants de ces notes que ce serait normalement le cas aux Pays-Bas. En nous interrogeant sur la raison de cette différence, nous avons cherché à voir quelle est la relation entre professeur et étudiant à la Sorbonne et à Utrecht, et en quoi cette relation diffère. Dans cette étude, nous n'allons pas analyser les pratiques exactes des étudiants et professeurs, mais plutôt le statut que les étudiants et les professeurs donnent à la prise de notes et les facteurs qui y sont liés comme l'image d'un étudiant ou professeur, la relation entre les deux et la satisfaction quant à la qualité du cours magistral dans les deux universités. Le but est donc de comprendre quelle valeur est attribuée aux pratiques, pour arriver à une analyse plus profonde.

Nous voyons un lien possible entre la prise de notes et la relation entre un professeur et un étudiant dans l'université, aussi appelée la *relation éducative* (Postic, 1979), parce que le degré de dépendance à la prise de notes pourrait être expliqué à l'aide de la dépendance de l'étudiant au professeur. Dans le contexte universitaire la relation éducative a souvent été décrite quand il s'agit de décrire la didactique ou la pédagogie optimale. Mais avec cette recherche, nous aimerions nous concentrer sur un autre point de vue : le point de vue de la communication interculturelle. Cela a mené à la question principale : en quoi le statut de la prise de notes dans le cours magistral est-il différent à la Sorbonne par rapport à l'Université d'Utrecht, et comment la relation éducative joue-t-elle un rôle dans cela ?

Dans cette recherche comparative, nous essayons donc de trouver des différences quant aux pratiques et aux attentes par rapport à la prise de notes dans ces deux universités, pour donner une idée des différences entre ces deux universités, d'un point de vue néerlandais. La recherche commence avec une cadre théorique qui explique les idées de base, après la méthode explique le recueil des données et le choix de corpus, ensuite les résultats montrent les données que les observations, les

questionnaires et les interviews ont produit. Dans l'interprétation nous combinons ces données pour former une analyse de la situation et nous finissons avec la conclusion et la discussion.

Cadre théorique

La relation éducative

Pour décrire la relation entre l'étudiant et le professeur, nous allons suivre l'exemple de Postic (1979) et nous allons utiliser le terme *relation éducative*. Il définit cela par :

« L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire. » (Postic, 1979 : 19)

Un terme fréquemment utilisé est *pédagogie*, autrefois surtout utilisé dans le contexte des élèves de l'école primaire ou secondaire (De Ketele, 2010). Par contre, dans cette recherche, nous aimerions explorer la situation d'un point de vue de la communication interculturelle dans le contexte universitaire. Notre accent est donc mis sur la manière dont les deux agents (le professeur et l'étudiant) travaillent ensemble. Paivandi et Espinosa (2013) mentionnent qu'il n'y a pas beaucoup de recherches sur la période éducative après l'école secondaire. Comme explication, ils avancent que des étudiants dans l'enseignement supérieur sont en train de devenir des adultes, ce qui veut dire « l'affirmation de leur autonomie et la rupture avec la dépendance scolaire vécue pendant la période antérieure » (Paivandi et Espinosa, 2013 : 1). Et c'est exactement cela ce que nous trouvons intéressant : dans la période universitaire, la relation entre un étudiant et un professeur change. Les professeurs comme les étudiants cherchent à trouver une balance entre l'autonomie et la dépendance.

Castelfranchi (2000) appelle cela *social autonomy* (« autonomie sociale »), quand l'autonomie est construite par la relation entre des agents différents. Dans son article, il parle d'entités pour définir un agent, mais nous utilisons son modèle de parler des vraies personnes comme le professeur et l'étudiant, qui représentent à leur tour leur groupe (*étudiants* ou *professeurs*) par les données qu'ils montrent. Il y a deux conceptions de l'autonomie sociale : l'autonomie comme une indépendance et l'autonomie dans une délégation. Dans la notion d'indépendance, l'agent n'a pas besoin de l'aide ou des ressources de l'autre agent pour atteindre son but. Bien sûr l'étudiant et le professeur ne peuvent jamais avoir une indépendance absolue : ils ont besoin l'un de l'autre pour atteindre leur but commun, que l'étudiant apprend assez du cours donné par le professeur. Dans la notion de délégation par contre, l'un des agents travaille « dans l'agence » de l'autre et on met l'accent sur la manière dont ils travaillent ensemble dans cette relation. Castelfranchi et Falcone (1998) traitent la question de savoir quelle proportion d'autonomie un agent doit avoir pour réussir, et cela joue un rôle dans notre question principale aussi. Stefanou, Perencevich, DiCintio et Turner (2004) suggèrent que c'est positif

quand un professeur encourage activement ses étudiants à prendre une certaine autonomie, mais où est l'équilibre ?

Pour voir quel est cet équilibre idéal, nous allons voir quelles idées les étudiants et professeurs de chacune des deux universités ont sur le sujet. Nous allons regarder les points de vue des deux parties, ce qu'ils attendent des cours et ce qu'ils trouvent souhaitable et acceptable. Leur relation se base sur la communication qu'ils envoient aux autres : ils la construisent ensemble, à partir de ces convictions. Nous avons choisi d'analyser des cours de troisième année. Ils sont particulièrement intéressants, parce que c'est là où la question de l'équilibre est la plus difficile à traiter : on n'est plus un étudiant de première année, mais on n'est pas encore dans le master.

La prise de notes et la dépendance

L'étudiant est donc dépendant du professeur dans une certaine mesure. C'est là où la prise de notes va jouer un rôle. La prise de notes est un outil éducatif qui peut être utilisé par un étudiant pour enregistrer les informations données par le professeur pendant le cours magistral. Cet outil a deux fonctions : l'encodage ('encoding') et le stockage externe ('external storage'). L'encodage est le traitement de l'information dans le cerveau pendant la prise de notes, et le stockage externe est la possibilité que permettent les notes d'enregistrer l'information pour la réviser plus tard (DiVesta & Gray, 1972; Kiewra, 1989). Mais ce dernier aspect peut être problématique aussi : si on est trop dépendant du stockage externe de ses notes, est-ce qu'on a encore la liberté pour un encodage optimal ? L'article de Mueller et Oppenheimer (2014) suggère que la prise de notes à la main est meilleure pour l'apprentissage que la prise de notes par ordinateur, parce qu'on risque de transcrire le cours au lieu de faire des choix conscients sur quelles informations sont importantes et pas. Car si on transcrit des informations, l'encodage est minimal par rapport à une prise de notes consciente. Une combinaison de l'encodage et du stockage externe donne les meilleurs résultats, mais nous nous demandons donc si trop de dépendance par rapport à ses propres notes ne déséquilibre pas ces deux éléments. Cette question pourrait être un sujet intéressant pour une étude future plus spécialisée sur la manière de prendre des notes.

Quand il n'y a de possibilités de recevoir les informations essentielles qu'à travers le cours, la relation entre étudiant et professeur devient plus inégale : à ce moment-là, le professeur est le seul « source » des informations et l'étudiant a besoin de ces informations. On peut donc définir la dépendance à la prise de notes en regard des autres sources disponibles. Le Powerpoint est une source d'information de plus en plus populaire dans les cours de l'université (Jones, 2003). Il est ajouté au cours et ne le remplace pas : les étudiants peuvent encore prendre des notes, mais peuvent relire les informations du Powerpoint sur leur ordinateur plus tard. D'autres exemples de sources qu'on peut

ajouter au cours magistral sont des livres de base, une bibliographie, les notes des autres étudiants ou des questions qu'on pose en dehors du cours par mail au professeur ou à d'autres étudiants via un groupe Facebook. Dans cette recherche, nous regardons spécifiquement quel pouvoir une certaine situation de prise de notes peut donner à un professeur.

Le point de vue de la communication interculturelle

Nous prendrons un point de vue interculturel en faisant une comparaison entre l'Université de la Sorbonne et l'Université d'Utrecht. Mais quelles cultures est-ce qu'on compare exactement ? Ce sont deux pays distincts, mais aussi deux organisations différentes. Chaque université peut construire sa propre culture, qui est développée et maintenue par les actions de ses membres (Dill, 1982). La relation éducative est un aspect important de cette culture, parce qu'une culture existe à travers ses usages (les actions).

Mais à l'autre côté, les données sur la relation éducative peuvent aussi ajouter des idées pour la compréhension de la culture de chaque pays. Hofstede est un chercheur connu pour ses travaux sur les « dimensions culturelles », qui servent à décrire et comparer des cultures nationales (1983). Les quatre dimensions définies dans cet article sont *Power distance* (« distance de pouvoir »), *Individualism* (« individualisme »), *Uncertainty Avoidance* (« évitement de l'incertitude ») et *Masculinity* (« masculinité »). Mais il a aussi écrit un article spécifique sur ces dimensions dans l'environnement scolaire, dans lequel il indique que le *role pair* (« la paire de rôles ») essentiel du monde scolaire est l'étudiant et le professeur (Hofstede, 1986). Ils se trouvent à la base de toute institution éducative. La communication au sein de cette paire forme le cœur de notre intérêt aussi. Les deux dimensions qui peuvent nous aider à décrire la relation éducative sont la distance de pouvoir et l'individualisme. La dimension de la distance de pouvoir indique la hiérarchie et l'inégalité entre les deux. La dimension de l'individualisme aide à comprendre le degré de dépendance par rapport à l'autre personne.

Hofstede (1986) a créé une figure très intéressante (figure 1), qui représente un spectre de la distance de pouvoir et de l'individualisme. Il a placé tous les pays dans cette figure, pour que nous pouvons voir la position de chacun des pays. Si nous regardons les différences entre les Pays-Bas et la France, nous pouvons voir que la France est assez individualiste et a une grande distance de pouvoir aussi. Les Pays-Bas sont aussi individualistes, mais ont une distance de pouvoir pas très grand comparé à la France (Hofstede, 1986 ; figure 1). Dans le même article, il donne des listes comparatives, qui décrivent les points de vue de chacun des côtes des dimensions. Les deux listes qui sont pertinentes pour cette recherche sont « collectivism versus individualism » (p. 312) et « high versus low power distance » (p. 313). Nous nous basons sur ces deux listes, en ajoutant nos données plus actuelles sur

la France et les Pays-Bas. Nous aimerions voir si ces données correspondent bien aux différences qu'il a décrit sur le distance de pouvoir et l'individualisme.

En donnant une image de soi-même et de l'autre groupe en tant que professeur ou étudiant, l'identité joue un rôle. Le processus de in-group et out-group explique l'identification avec un certain groupe. L'in-group est le groupe avec lequel on s'identifie, « nous », et l'out-group, ce sont les « autres » (Stets & Burke, 2000). Quand un étudiant décrit le concept *étudiants*, il se décrit soi-même, mais aussi le groupe social auquel il appartient. C'est donc son in-group. Le professeur a le même sentiment avec le groupe *professeurs*. C'est un biais inévitable, mais omniprésent.

Méthode

Le corpus que nous avons créé pour cette recherche vise à faire une comparaison entre la Sorbonne et l'Université d'Utrecht. Pour décrire la culture académique, nous nous sommes concentrée sur les cours magistraux, parce que la prise de notes est assez caractéristique dans ce type de cours. La récolte de données a réellement été faite dans ces deux universités. Nous avons visité les deux universités pour avoir la même compréhension. La recherche à Paris a eu lieu avant le bloc 4 de l'université d'Utrecht, le 10 avril. C'était l'avant-dernière semaine du second semestre (2x13 semaines) de la Sorbonne. La même recherche à Utrecht a eu lieu plus tard : les données d'observation et les questionnaires ont été rassemblés le 10 mai, et l'interview a été menée le 23 mai, dans la quatrième et cinquième semaine du bloc 4 d'Utrecht (4x10 semaines). La méthode a été créée à l'aide de Cisarlu, Claudel & Vlad (2011). Grâce à leurs conseils pratiques, la recherche a été améliorée.

Corpus

Données qualitatives et quantitatives

Nous avons choisi d'utiliser une méthode interprétative pour cette recherche, d'après l'article de Oetzel, Pant & Rao (2016). De cette perspective, c'est par l'interaction que de la communication interculturelle et de la signification sont créées, et on essaye de comprendre ces significations par l'exploration des perspectives des participants qui sont membres des communautés culturelles. Le corpus consiste de trois types de données différentes et a été constitué en combinant des méthodes différentes, et on peut donc l'appeler 'mixed methods' (Dörnyei, 2007). Dans le cadre d'une recherche interprétative, il est habituel d'utiliser des données qualitatives et des approches de recherche comme des interviews et des observations. Mais nous avons voulu ajouter une troisième approche aussi : le questionnaire. C'est une méthode quantitative, parce que nous avons voulu avoir une vue d'ensemble du point de vue de tout le groupe d'étudiants dans les deux cours qui ont été observés. Il y avait seulement un professeur par cours magistral, et c'est pourquoi c'était plus logique d'utiliser une approche qualitative avec lui.

Sélection des participants

Nous suivons la méthode interprétative d'Oetzel, Pant et Rao (2016) : cette méthode a pour point de vue centrale qu'il y a plusieurs vérités et qu'on doit interpréter chaque situation, parce que des théories ne marchent pas très effectivement. Dans cette approche il est donc important de chercher des nouvelles données dans la communauté dont on parle. Dans ce cas, les professeurs et étudiants font partie du système universitaire et sont donc des bonnes personnes pour recueillir des données. Les membres des communautés culturelles sont la clé pour comprendre la culture correspondante. Nous avons voulu suivre cette même manière de travailler. Nous cherchons la culture

académique de chacune des deux universités choisies, avec le focus de la prise de notes dans le cours magistral. C'est pour cette raison que nous avons choisi de mettre l'accent sur les perspectives des personnes qui prennent les notes ou qui donnent l'information du cours : les étudiants et les professeurs.

La raison pour laquelle nous avons choisi précisément un cours de troisième année en histoire est principalement que le groupe français, le premier groupe où la recherche a été menée, est un 'sample of convenience', ce qui veut dire que le critère principal pour le chercheur est l'accessibilité des données (Dörnyei, 2007). Parce que nous avons déjà des contacts avec le professeur et quelques étudiants dans le groupe, il était plus probable qu'ils veuillent participer, et cela pouvait aussi donner plus de résultats. C'était aussi un des cours où notre choc culturel avait suscité la question principale de cette recherche. Après, nous avons cherché un cours à Utrecht qui ressemblait le plus possible à ce cours à la Sorbonne : un cours de la troisième année (L3 ou BAC3 en France), avec des étudiants de plus ou moins le même âge (pour la plupart jeunes, avec peut-être quelques auditeurs libres plus âgés), dans la même filière (histoire).

Outils de recherche

Observation

Le focus de l'observation était mis sur la salle, le cours, les étudiants et le professeur. Comme vue d'ensemble, c'était une sorte de point de départ pour des nouvelles questions ajoutées pendant l'interview, et c'est aussi important pour pouvoir interpréter les autres données le mieux possible. Grâce à l'observation, on avait donc déjà vu le cours dont on parle, ce qui donne des angles les plus diverses possible sur le sujet. Sa valeur est donc surtout modératrice pour les autres données. Au début du processus de recherche, nous avons envisagé une analyse des notes prises par les étudiants pendant les deux cours observés, mais nous avons finalement décidé de ne pas le faire à cause de la petite quantité de notes volontairement envoyées par les étudiants.

Questionnaires

Les questionnaires, qui sont à retrouver dans les annexes, représentent le point de vue des étudiants. Il est d'abord demandé aux étudiants de donner trois mots qu'ils associent à *étudiant* et *professeur*. Cette question apparaît au début pour avoir les réponses les moins influencées possible par les thèmes de cette recherche. Ces associations montrent l'image qui existe sur le 'out-group' et sur le 'in-group' (étudiants ou professeurs). Ensuite, nous avons soumis aux étudiants une échelle Likert à 5 degrés, pour donner leur opinion sur quelques idées : la définition d'un bon étudiant et d'un bon professeur, la relation pédagogique qui existe entre le professeur et les étudiants, et la question de savoir s'ils sont contents de leurs cours. Le questionnaire finit avec sept autres questions à échelle

de Likert à 5 degrés, mais dans ce cas les étudiants sont interrogés sur la fréquence à laquelle ils utilisent les supports listés pour réviser leur cours magistral. Cette partie a comme but de voir l'utilisation de leurs propres notes, et en même temps l'utilisation d'alternatives pour des notes qu'on a prises soi-même. Il y a aussi une espace pour ajouter des remarques supplémentaires sur les cours magistraux de chaque université. Les questionnaires se trouvent dans les annexes.

Interviews

Finalement, nous avons fait un interview avec les profs des deux cours magistraux observés et nous avons posé les mêmes questions que celles posées dans les questionnaires. De cette façon, nous avons la possibilité de comparer les points de vue des professeurs et des étudiants, même si les deux recherches utilisent une autre méthode. Nous avons aussi ajouté plus de questions qui sont ressorties pendant l'interview ou qui nous semblaient pertinentes. Les transcriptions des deux interviews se trouvent dans les annexes.

Résultats

Observations

Sorbonne

En général, ce que nous avons vu est que la salle était grande et pas pleine du tout. Le résultat était de la distance entre le professeur et ses étudiants. Le professeur lisait son texte qu'il avait devant lui sur un papier. Il présentait bien, même si le texte complet était écrit sur son papier. Il était assis, et les étudiants jeunes ont pris des notes presque constamment sur leurs ordinateurs.

La salle

La salle était dans le bâtiment *Panthéon*. Il y avait environ 110 places dans ce petit amphithéâtre, dont 28 étaient prises. L'espace était lumineux à cause des fenêtres sur le plafond, mais simple et gris avec des chaises rabattables. Pour l'enseignant, un bureau avait été placé sur une sorte d'estrade (5 marches d'escaliers), du côté gauche de la salle. Le tableau vert à la craie se trouvait aussi à la hauteur de l'estrade, à droite.

Le cours

La recherche à la Sorbonne a eu lieu dans un cours magistral de troisième année (licence 3) des études d'histoire. Le cours de 1 heure auquel nous avons assisté faisait partie des cours d'histoire contemporaine.

Le professeur

Le professeur était assis à son bureau pendant le cours, derrière son ordinateur MacBook. Il regardait parfois son écran mais la plupart du temps il regardait les étudiants pendant qu'il racontait l'histoire. Il utilisait un plan classique français avec trois grandes parties (I/II/III) et chacune trois sous-parties (1/2/3). Le professeur lisait son texte qu'il avait devant lui sur un papier. Il n'utilisait pas de support de présentation de type PowerPoint, mais a écrit 2 noms au tableau : « Al Maghribia » et « Ouyahia ». Il faisait des petites blagues, qui ont fait rire les étudiants.

Les étudiants

Il y avait 5 étudiants sur les trois premiers rangs. La plupart des étudiants, 18 personnes, s'était assis entre le 4^{ème} et le 7^{ème} rang. Du 8^{ème} au 11^{ème} rang, il y avait 5 étudiants. De ces 28 personnes, 2 étaient des Erasmus et il y avait 9 auditeurs libres de plus de 50 ans. Les étudiants jeunes prenaient tous leurs notes sur l'ordinateur tandis que tous les auditeurs libres (50+ ans) prenaient leurs notes à la main. Les jeunes regardaient leur écran 80% du temps et avaient l'air de prendre des notes presque constamment. 4 auditeurs libres (étudiants plus âgés) écrivaient aussi le plus possible, tandis que les 5 autres étaient en train de réfléchir et ne prenaient que parfois des

notes. Les auditeurs libres ne doivent pas passer d'examen et avaient alors aussi l'air de seulement noter ce qu'ils trouvaient utile.

Université d'Utrecht

La salle

La salle de cours avait une capacité de 30 personnes et ressemblait plutôt à une salle de travail dirigé. Les tables avaient été arrangées en demi-cercle, avec 4 tables individuelles au centre. Les tables et chaises en bois avaient l'air un peu écolier. Il y avait un tableau vert à la craie et un écran télévision connecté à l'ordinateur fixe de la salle.

Le cours

Le cours a le niveau 3, ce qui veut dire que c'est pour la plupart des étudiants de la troisième année qui le suivent. C'est un cours de type particulier, parce qu'il est interdisciplinaire (tandis que le cours de la Sorbonne est uniquement suivi par des étudiants en histoire). Il faut donc trouver une manière que tous les étudiants apprennent quelque chose.

Le professeur

Le professeur est debout devant la classe. Il utilise un Powerpoint qu'il peut montrer après avoir résolu un problème technique : il me dit qu'il ne peut pas donner son cours sans l'écran. Il explique le planning du cours, qui est divisé en trois (y compris le travail dirigé qu'il donne après). Son PowerPoint a beaucoup de couleur et d'images, et peu de texte (seulement des noms, des dates ou des citations). Il explique aux étudiants qu'il donne un 'hoorcollege op maat' et il dit aussi qu'il préfère que les étudiants n'essaient pas de tout transcrire. C'est important qu'ils trouvent un sujet de recherche et qu'ils aient un peu de contexte. Il demande s'il y a des questions ou remarques et ce qu'ils savent déjà sur le sujet, pour ne pas donner des informations inutiles. Il s'adapte aux attentes du public, d'une manière informelle: 'Wij denken, ja, da's logisch...'.

Les étudiants

Il y avait 25 étudiants : 24 jeunes, 1 personne de plus de 50 ans. Personne ne prend des notes constamment. Au minimum 2 personnes étaient sur Whatsapp (la version en ligne). 1 personne mangeait. 10 personnes avaient des ordinateurs ouverts, et environ 5 personnes tapent des notes régulièrement. 15 personnes prennent des notes à la main, ils écrivent tous régulièrement. 6 personnes ont posé une question pendant le cours. C'était une réaction à une question du prof (3 fois), mais aussi des questions de contenu (2 fois) et une question pratique (1 fois). Parmi les étudiants, il y en avait environ 40% en histoire, 20% en histoire de l'art, 20% en langues, 20% en études des médias (selon le professeur).

Questionnaires

Les questionnaires recueillent des informations démographiques, des associations, des opinions, des fréquences d'utilisation de certains supports d'études, et des remarques supplémentaires. Parce que la démographie, les opinions et les fréquences sont des données quantitatives, nous allons les traiter ensemble. Après cette partie nous parlerons des associations et des remarques.

Démographie

À la Sorbonne, 17 étudiants ont rempli le questionnaire, et à l'Université d'Utrecht 24 étudiants ont rempli le questionnaire. La licence dure normalement 3 années dans les deux universités. Nous avons codé les questions du questionnaire pour les analyser (voir les annexes). Pour simplifier, on va utiliser le code S pour la Sorbonne, et U pour l'Université d'Utrecht.

Questions		Réponses
Âge	S	14x entre 18-30 ans 2x plus que 50 ans 1x âge inconnu
	U	23x entre 18-30 ans 1x plus que 50 ans
Genre	S	3x homme 13x femme 1x autre
	U	9x homme 15x femme
Année d'études	S	15x 3 ^{ème} année 1x doctorant 1x auditeur libre
	U	15x 3 ^{ème} année 5x 2 ^{ème} année 4x master 1x 4 ^{ème} année
Erasmus	S	16x non 1x oui
	U	24x non
Suivi toute la scolarité en France (S)/aux Pays-Bas (U)?	S	15x oui 2x non (Martinique + Erasmus)
	U	23x oui 1x non (depuis la 1 ^{ère} année de l'université)

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, la plus grande partie des répondants sont des jeunes entre 18 et 30 ans, des non-Erasmus qui ont suivi toute leur scolarité dans le pays où leur université est. Nous n'avons pas supprimé des réponses. La division du genre diffère selon les universités : à la Sorbonne, il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes, et il y a une personne qui ne s'identifie pas comme une femme ou un homme. À Utrecht il y a aussi plus de femmes que d'hommes, mais la différence est moins grande qu'à la Sorbonne. Beaucoup de répondants sont dans leur troisième année d'études, mais à la Sorbonne c'est une proportion plus dominante qu'à Utrecht : là, il y a aussi un groupe remarquable qui est dans la deuxième année ou dans le master déjà.

Opinions et fréquences

Les réponses possibles pour les opinions sont codées ainsi :

1 = complètement pas d'accord

2 = pas d'accord

3 = neutre

4 = d'accord

5 = complètement d'accord

Statut des étudiants

Nous allons regarder la perception des étudiants par les étudiants à l'aide des réponses aux questions Qa1 à Qa4. Ces questions traitent leur définition d' « un bon étudiant ».

%		1	2	3	4	5
Qa1	S	5,9 %	23,5 %	5,9 %	52,9 %	11,8 %
Prend beaucoup de notes	U	0 %	20,8 %	37,5 %	37,5 %	4,2 %
Qa2	S	11,8 %	47,1 %	23,5 %	11,8 %	5,9 %
Pose des questions	U	0 %	37,5 %	16,7 %	29,2 %	16,7 %
Qa3	S	0 %	29,4 %	11,8 %	35,3 %	23,5 %
Utilise ses propres notes	U	0 %	4,2 %	12,5 %	33,3 %	50 %
Qa4	S	0 %	11,8 %	11,8 %	41,2 %	35,3 %
Va au CM	U	0 %	4,2 %	16,7 %	25 %	54,2 %

Le tableau nous montre l'image d'un bon étudiant, selon des étudiants de chaque université. Les répondants de la Sorbonne sont plus positifs envers la prise de beaucoup de notes : 64,7% des étudiants sont (complètement) d'accord avec cette thèse (Qa1), contre 41,7% des répondants d'Utrecht. U est plus favorable à poser des questions pendant le cours que S. Les deux trouvent qu'un bon étudiant doit utiliser ses propres notes pour étudier pour l'examen, mais U est plus extrême dans cette opinion, avec plus de votes pour « complètement d'accord » : 50% versus 23,5%. La même constatation vaut pour la thèse selon laquelle un bon étudiant va toujours au CM : les deux parties sont d'accord, mais U est plus tranché dans ses choix pour « complètement d'accord ».

Statut des professeurs

Nous allons regarder la perception des professeurs par les étudiants à l'aide des réponses aux questions Qb1 à Qb4. Ces questions traitent de leur définition d'« un bon professeur ».

%		1	2	3	4	5
Qb1	S	0 %	17,6 %	5,9 %	52,9 %	23,5 %
Donne beaucoup d'informations	U	8,3 %	20,8 %	12,5 %	54,2 %	4,2 %
Qb2	S	0 %	5,9 %	0 %	64,7 %	29,4 %
Pose des questions	U	0 %	4,2 %	12,5 %	54,2 %	29,2 %
Qb3	S	0 %	0 %	17,6 %	58,8 %	23,5 %
Donne des exemples	U	0 %	0 %	8,3 %	62,5 %	29,2 %
Qb4	S	0 %	0 %	5,9 %	64,7 %	29,4 %
Définit des concepts	U	0 %	4,2 %	20,8 %	62,5 %	12,5 %

La seule thèse pour laquelle il y a plusieurs réponses « pas d'accord » est celle qui dit qu'un bon professeur doit donner le plus d'informations possible : U et S ont plus ou moins la même idée. Les répondants sont presque tous d'accord avec les trois autres thèses. Sur la thèse qu'un bon professeur doit utiliser beaucoup de concepts, U hésite plus que S : proportionnellement, S répond plus « complètement d'accord », et U donne des réponses plus neutres.

Relation éducative

Nous allons regarder la perception des étudiants sur leur rôle vis-à-vis du professeur à l'aide des réponses aux questions Qc1 à Qc4. Ces questions traitent leur définition de la relation éducative entre étudiant et professeur.

%		1	2	3	4	5
Qc1	S	0 %	11,8 %	29,4 %	52,9 %	5,9 %
Droit de critiquer	U	0 %	4,2 %	16,7 %	45,8 %	33,3 %
Qc2	S	11,8 %	29,4 %	23,5 %	23,5 %	11,8 %
Statut égal	U	4,2 %	66,7 %	12,5 %	12,5 %	0 %
Qc3	S	0 %	17,6 %	41,2 %	41,2 %	0 %
Influence sur la didactique	U	4,2 %	8,3 %	29,2 %	54,2 %	0 %
Qc4	S	0 %	5,9 %	41,2 %	41,2 %	11,8 %
Suivre les instructions	U	4,2 %	8,3 %	20,8 %	66,7 %	0 %

U ont une opinion plus forte sur le droit de l'étudiant de critiquer le professeur : 33,3% est complètement d'accord avec cette thèse, versus 5,9% de S. Les opinions sur la question de savoir si un étudiant et un professeur ont un statut égal sont très divisées, mais ce qui nous frappe est la quantité d'U qui a voté « pas d'accord » : 66,7% versus 29,4%. Les S n'ont pas une opinion marquée, mais apparemment les U trouvent plutôt que le statut n'est pas égal. Personne n'est complètement d'accord qu'on peut influencer la didactique du professeur en tant qu'étudiant. Sur le devoir de suivre les instructions du professeur, chez S personne ne répond « complètement pas d'accord », tandis que chez U personne ne répond « complètement d'accord ». C'est donc intéressant de voir que, en particulier d'après Qc2 et Qc4, le professeur semble être plus clairement vu comme une figure d'autorité à Utrecht qu'à la Sorbonne.

Opinion sur les cours magistraux

Nous allons regarder la perception des étudiants sur le rôle des cours à l'aide des réponses aux questions Qd1 à Qd4. Ces questions traitent de leur opinion sur le cours magistral tel qu'il est.

%		1	2	3	4	5
Qd1	S	0 %	0 %	5,9 %	64,7 %	29,4 %
Utile	U	0 %	0 %	20,8 %	66,7 %	12,5 %
Qd2	S	0 %	18,8 %	43,8 %	25 %	12,5 %
Ne doit pas changer	U	0 %	8,3 %	33,3 %	54,2 %	4,2 %
Qd3	S	0 %	0 %	0 %	58,8 %	41,2 %
Aide à comprendre	U	0 %	4,2 %	4,2 %	62,5 %	29,2 %
Qd4	S	0 %	0 %	5,9 %	58,8 %	35,3 %
Satisfaction des étudiants	U	0 %	0 %	12,5 %	70,8 %	16,7 %

Ce qui nous frappe ici, c'est que personne n'a dit être « complètement pas d'accord ». Tous les répondants ont un avis positif sur la qualité des cours. Les questions Qd1, Qd3 et Qd4 renvoient à la situation telle qu'elle est, mais la question Qd2, est différente : en évaluant cette assertion, les répondants peuvent dire s'ils voudraient changer la situation didactique. S semblent être plus hésitants : les réponses « pas d'accord » donnent 18,8% versus 8,3%. Ils semblent avoir plus de tendance de vouloir changer la situation. Mais ceci est contredit par la dernière assertion : S répondent avec plus de conviction qu'ils sont contents du CM que U (35,3% versus 16,7%).

Fréquence d'utilisation des notes et alternatives

Nous allons regarder la perception des étudiants sur la fréquence d'utilisation de différents supports pédagogiques à l'aide des réponses aux questions Fr1 à Fr7.

Les informations de fréquences sont codées ainsi :

- 1 = jamais
- 2 = parfois
- 3 = régulièrement
- 4 = souvent
- 5 = toujours

%		1	2	3	4	5
Fr1	S	46,7 %	40 %	6,7 %	6,7 %	0 %
Powerpoint	U	8,3 %	4,2 %	8,3 %	50 %	29,2 %
Fr2	S	6,3 %	43,8 %	18,8 %	25 %	6,3 %
Bibliographie	U	8,3 %	37,5 %	20,8 %	20,8 %	12,5 %
Fr3	S	0 %	56,3 %	12,5 %	25 %	6,3 %
Livre de base	U	0 %	25 %	12,5 %	37,5 %	25 %
Fr4	S	0 %	50 %	31,3 %	12,5 %	6,3 %
Notes des autres	U	16,7 %	50 %	16,7 %	12,5 %	4,2 %
Fr5	S	0 %	0 %	0 %	6,3 %	93,8 %
Propres notes	U	0 %	8,3 %	0 %	29,2 %	66,7 %
Fr6	S	43,8 %	37,5 %	6,3 %	12,5 %	0 %
Questions par mail	U	25 %	54,2 %	4,2 %	12,5 %	4,2 %
Fr7	S	26,7 %	33,3 %	13,3 %	20 %	0 %
Questions sur Facebook	U	75 %	20,8 %	0 %	4,2 %	0 %

Comme nous l'avons constaté dans les observations, le Powerpoint est clairement utilisé plus souvent à l'Université d'Utrecht qu'à la Sorbonne : 86,7% (versus 12,5%) de S répond ne jamais ou seulement parfois utiliser un Powerpoint pour les révisions, tandis que 79,2% (versus 6,7%) de U répond souvent ou toujours utiliser le Powerpoint. U semblent aussi un peu plus souvent utiliser des livres de base. Tous les étudiants S utilisent presque toujours ses propres notes pour les révisions : 93,8% versus 66,7%. S utilisent plus que U leur Facebook pour poser des questions : seulement 4,2% de U dit d'utiliser Facebook plus souvent que « parfois », versus 33,3% de S.

Associations

Au début des questionnaires, nous avons demandé aux répondants de donner trois mots qu'ils associent avec le mot *étudiant* et *professeur*. Cela nous montre l'image que les étudiants ont de leur « in-group », les étudiants, et de l' « out-group », les professeurs.

Dans les associations proposées par les étudiants à propos des étudiants, ce qui nous a frappé est leur statut social. Il y a seulement deux réponses de S (Sorbonne) qui en parlent, et ils décrivent un

statut élevé, tandis que l'étudiant qui est décrit par U (Utrecht) représente une vie d'étudiant avec des fêtes et de l'alcool. Les valeurs donnent une image intéressante aussi : là où S utilise souvent le mot *travail*, U parle d'indépendance et d'esprit critique. Quant aux sentiments négatifs, S utilise principalement le mot *stress*. Pour U, le mot le plus souvent utilisé est plutôt *druk*, il y a seulement une réponse qui dit *stress*. *Druk* semble plutôt faire référence à une pression de l'extérieur, tandis que *stress* est un sentiment plus individuel.

Nous avons donné le couleur jaune aux mots qui nous ont frappé par leur fréquence ou thème très distinct des réponses de l'autre université.

'Étudiant'	Sorbonne	Utrecht
Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Travail(leur) x 7 - Amitiés - Jeunesse - Passion - Patience 	<ul style="list-style-type: none"> - Leergierig x 2 - Zelfstandigheid x 2 - Open-minded (maar kritisch) - Kritisch - Flexibel - Gezellig - Passie - Intelligent - Zoekend - Discipline - Inzet - Vrijheid
Processus des études	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte x 2 - Apprentissage x 2 - Ouverture d'esprit - Développement - Études - Recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Studeren x 4 - Leren x 3 - Ontwikkeling x 2 - Ontwikkelen - Wordt opgeleid - Verplichte aanwezigheid - Schrijven - Zoeken - Onderzoek
Sentiments négatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Stress(e) x 4 - Fatigue x 2 - Précarité 	<ul style="list-style-type: none"> - Druk x 5 - Studieschuld x 2 - Zesjes-cultuur - Stress - Luiheid
Environnement universitaire	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothèque x 3 - Université - Cours - Prof 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotheek x 4 - College(s) x 3 - Paper(s) x 3 - Universiteit - Aantekeningen - Bachelor - Artikelen - Excursies

But final	<ul style="list-style-type: none"> - Avenir - Futur métier - Investissement - Savoir 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentamen x 2 - Deadlines - Kennis - Toekomst
Statut social	<ul style="list-style-type: none"> - Favorisé - Statut 	<ul style="list-style-type: none"> - Drinken x 2 - Niet slapen - Feesten - Brak - Gezelligheid - Studentenhuis - Studentenleven - Bijbaan - DUO

Les associations à propos des professeurs sont intéressantes aussi. Les répondants des deux universités donnent un rôle 'proche' comme 'distant' au professeur, avec environ la même quantité de réponses. Seul le mot *autorité* apparaît plus souvent chez S que chez U (4 versus 1), mais la différence n'est pas aussi grande que nous le pensions. Ce qui est le plus frappant ici, est que deux catégories ne se retrouvent pas dans les réponses de S : *Environnement universitaire* et *Sentiments négatifs*. Environnement universitaire décrit des choses générales qu'on rencontre dans le contexte universitaire, c'est une catégorie neutre. Sentiments négatifs, par contre, est très prononcé : ils disent beaucoup sur la difficulté du travail des professeurs. Il semble qu'U ont une image de la vie et des sentiments personnels de leurs professeurs, tandis que les S ont plutôt une idée professionnelle sur eux.

'Professeur'	Sorbonne	Utrecht
Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Devoir(s) x 2 - Passion(é) x 2 - Passionnant - Charisme - Précis - Rigoureux 	<ul style="list-style-type: none"> - Enthousiast x 2, - Enthousiast (als het goed is) - Streng - Gepassioneerd - Open - Verantwoordelijk - Alwetend - Inspirerend - Professionaliteit
Rôle 'proche'	<ul style="list-style-type: none"> - Aide x 2 - Guide x 2 - Interlocuteur - Écoute - Humilité 	<ul style="list-style-type: none"> - Begeleiding x 2 - Activator - Moderator - Specialist - Informeel
Rôle 'distant'	<ul style="list-style-type: none"> - Autorité x 4 - Domination - Fonctionnaire - Maître 	<ul style="list-style-type: none"> - Paternalisme - Afstandelijk - Autoriteit - Voorbeeld

	- Exemple	- Status
Capacité académique	<ul style="list-style-type: none"> - Étude(s) x 2 - Savoir(s) x 3 - Connaissance(s) x 3 - Intelligence(-ent) x 2 - Information - Expérience - Qualité d'analyse 	<ul style="list-style-type: none"> - (Veel) kennis x 5 - Slim x 2 - Deskundig(heid) x 2 - Expertise - Geleerd
Capacité pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie x 2 - Apprentissage x 2 - Transmission - Encadrement 	<ul style="list-style-type: none"> - Regels - Uitleggen - Tonen - Feedback - Klassikaal - Powerpoints - Structuur - Kennis delen - Kennisoverdracht - Informatieoverdracht
Environnement universitaire	X	<ul style="list-style-type: none"> - College x 5 - Cijfer(s) x 3 - Hoorcollege x 2 - Klas x 2 - Werkcollege - Paper - Les - Theorie - Aantekeningen - Bureau - Collega - Tentamens
Sentiments négatifs	X	<ul style="list-style-type: none"> - Werkdruk x 2 - Druk - Ondergewaardeerd - Stress - Veel tegelijk - Moeilijk - Onzekerheid

Remarques

Il y avait une espace pour des remarques ouvertes sur le cours magistral de chaque université à la fin du questionnaire. Vous pouvez retrouver les réponses exactes dans les annexes.

Sorbonne

Dans les réponses de la Sorbonne, il y a une personne qui répond que les professeurs diffèrent entre eux : un professeur n'est pas égal à un autre. Une autre remarque dit que les questions sont plus souvent posées pendant ou à la fin du cours, au lieu de par mail. Un Erasmus décrit que les cours

magistraux sont un peu difficiles au début. Il y a aussi quelqu'un qui a ajouté que l'étudiant et le professeur sont égaux « en théorie ».

Utrecht

Les remarques d'Utrecht montrent la même idée que les cours sont différents selon le professeur, le cours, ou le département. Il y a aussi deux suggestions pour des améliorations : une personne dit qu'il serait plus intéressant que si le professeur ne pose pas de questions trop claires pendant le cours, parce que cela semble trop rhétorique. Une autre dit qu'il serait mieux de mettre les PowerPoints en ligne, pour pouvoir les utiliser pour les révisions.

Interviews

Pour les interviews des deux enseignants, nous avons choisi de faire une division en cinq catégories : ils visent ainsi à décrire le rôle des étudiants, des professeurs et de la prise de notes, mais aussi la relation éducative et la qualité de l'éducation. La catégorie sur la qualité de l'éducation résulte de la volonté de comprendre si les enseignants sont contents de la situation éducative. Pour analyser ces catégories, nous avons mis des numéros de page dans les deux interviews séparés. Si nous parlons du point de vue d'un professeur, la référence correspond donc au numéro de page de son propre interview dans les annexes. Les deux interviews sont comparés ici.

Statut des étudiants

Le professeur de la Sorbonne (désormais PrS) donne des associations positives pour le mot *étudiant* : jeune, poli, respectueux, en général attentif et curieux. Ce sont des mots qui décrivent des étudiants obéissants. Le professeur de l'Université d'Utrecht (désormais PrU) hésite pendant quelques instants et met plutôt l'accent sur la recherche pour un équilibre entre la discipline et l'indépendance de l'étudiant : « waar ligt de balans tussen docent en student, gaan wij het ze vertellen of moeten wij ze materiaal aanbieden wat ze zelf maar moeten kijken wat ze ermee gaan doen? » (page 1). Dans ce cas il les appelle des « young professionals » (page 1), qui ont eux-mêmes la maîtrise de leur propre vie.

Quand nous demandons ce que c'est qu'un bon étudiant, PrS donne les mêmes mots positifs que dans la première question : curieux, ouvert. Mais il ajoute aussi qu'un bon étudiant lit. Il lit beaucoup. Mais même un peu est mieux que rien. Selon lui, la culture s'acquiert par la lecture : il faut « ...en lisant réfléchir, construire sa pensée... » (page 2). Plus tard, il dit aussi qu'il conseille à ses étudiants de se partager la bibliographie avec le groupe de TD pour avoir compris le contenu de tous les livres (souvent environ 15 livres). Pour PrU, c'est important qu'un bon étudiant soit « activé » (« gettriggerd », page 2) par la matière et prenne l'initiative. Il trouve que les connaissances doivent être moins importantes que le développement intellectuel, mais il avoue aussi que c'est une faiblesse pour des historiens, parce qu'ils adorent les connaissances. Avoir de l'indépendance est important pour lui aussi. PrU ne trouve pas qu'un bon étudiant va toujours au cours.

Les exposés des étudiants prennent beaucoup trop de temps à la Sorbonne, dit PrS. Il dit toujours aux étudiants qu'il y a une limite de vingt minutes, et ils dépassent toujours, chaque année : « Ils n'écoutent pas. » (page 10). Il n'est pas rare de voir des exposés qui durent trois quarts d'heures jusqu'à deux heures. C'est un problème, selon lui : seul l'étudiant qui fait l'exposé apprend, les autres sont passifs. PrU dit l'inverse : les exposés des étudiants ne sont pas longs du tout à l'Université d'Utrecht, environ dix minutes : « maar het mag wel wat meer » (page 14). Mais lui aussi, il dit qu'il

manque de temps pour cela. Il aimerait que les étudiants puissent faire plus d'exposés, mais en même temps il dit que les étudiants n'aiment pas tous les exposés. Il les aide en donnant une structure fixe que les étudiants doivent suivre. C'est un paradoxe avec sa volonté de rendre les étudiants plus indépendants, mais il explique que c'est plus pratique : avec ceci, il peut conduire ses étudiants à apprendre une bonne stratégie.

En résumé : les professeurs donnent une image positive de leurs étudiants et parlent surtout des manières de les motiver le mieux que possible. Mais c'est clair que les deux attendent aussi des actions indépendantes d'eux : lire, être actif... Ils font des fautes, mais les professeurs veulent les aider.

Statut des professeurs

Les associations pour le mot *professeur* sont plus critiques chez PrS. Il doute au début, et semble essayer de faire attention à ses mots, pour ne pas insulter quelqu'un : « ils sont... très différents les uns des autres. Uhh... la réalité toujours, hein ? » (page 1). Il raconte que les professeurs ne sont pas toujours à l'écoute. Ils sont sérieux, et ils essaient de faire des bons cours, dit-il, mais ils ont du mal à être conscient des demandes des étudiants : « ...il y a un décalage, c'est des fois une relation un peu compliquée... » (page 1). Pour PrU, la question de l'équilibre joue dans ce cas aussi. Il semble avoir une grande conscience du rôle d'un professeur, parce qu'il raconte beaucoup d'histoires des projets ou expériences éducatives, et dit « ...daar ben ik me heel erg van bewust... » (page 2) sur sa manière de donner cours. Il dit que des professeurs débutants peuvent être un peu directifs encore, mais quand ils ont plus d'expérience ils prennent plutôt le rôle d'un tuteur à côté.

PrS dit qu'un bon professeur essaie de parler clairement avec une langue compréhensible pour ses étudiants. Mais il travaille aussi, parce que PrS trouve que ce n'est pas facile de transmettre quelque chose. En plus, un professeur doit être attentif : il doit écouter, communiquer et répondre aux demandes. PrU est d'accord qu'un bon professeur doit demander activement s'il y a des questions. Pour lui, un bon professeur est quelqu'un qui essaie de comprendre ce que l'étudiant veut apprendre et qui voit ce que l'étudiant comprend du cours : « die probeert te peilen wat de student meekrijgt van wat je zegt, of het wel aanslaat bij wat de student zelf wil leren. » (page 7). Mais c'est difficile. Il a essayé de demander ce que les étudiants voulaient apprendre, au début du semestre, et il n'a reçu aucune réponse.

PrS qualifie les cours magistraux donnés par ses collègues de très inégaux. Il reste un peu vague : « le même cours peut donner lieu à des choses très différentes » (page 5). Il pense qu'il faut donner un cadre d'information. Il nomme l'exemple de ses plans qu'il envoie aux étudiants. Il n'aime pas écrire sur le tableau pendant le cours, parce que cela coupe son histoire : il préfère parler librement, et cela épargne du temps aussi. Quand PrU se compare à ses collègues, il dit qu'il représente

un flanc plutôt libéral et idéaliste : il croit que l'étudiant et le professeur vont prendre leurs responsabilités, donc il ne veut pas contrôler les étudiants s'ils font certaines choses ou pas : « ...wij gaan allebei een project aan en ja, je committeert je dus ik ga er vanuit dat je er bent en zo niet hebben we daar vast een goeie reden voor...» (page 6). Il croit qu'il faut montrer aux étudiants de la première année ce que c'est une bonne discipline d'études, mais après c'est leur propre responsabilité.

Ce que PrS trouve idiot, c'est que les professeurs dans l'université n'ont pas un statut très haut par rapport aux chercheurs. Dans le lycée, une personne est respectée comme professeur, parce que c'est son travail principal, tandis que dans l'université donner des cours est méprisé.

PrS trouve que le TD et le CM sont indissociables : il faut que les deux professeurs travaillent ensemble pour donner un tout aux étudiants. Sinon c'est impossible de leur apprendre assez dans les treize semaines.

PrU a eu beaucoup de mal avec la construction de ce cours spécifique : il n'y a pas de livre de base et les étudiants viennent de disciplines différentes. Ils ont donc besoin de plus de contexte. « ik merk dat ik daarom hier best wel groots en meeslepende dingen behandel » (page 4). Il fait ça pour leur donner l'information le plus vite possible, mais ce n'est pas ce qu'il veut normalement faire dans un cours magistral.

En résumé : les deux professeurs sont plus critiques sur eux-mêmes et surtout leurs collègues qu'ils sont sur les étudiants. L'idée de 'transmettre' les informations joue un rôle chez les deux, mais plus chez PrS : . PrU pense que l'étudiant doit apprendre sa responsabilité en le donnant une plus grande liberté.

Relation éducative

Sur la relation entre étudiant et professeur, PrS dit que les étudiants ont souvent peur de communiquer avec les professeurs, surtout avec ceux qui sont un peu âgés. Il essaie d'expliquer pourquoi en disant que peut-être les professeurs ont peur aussi et que la communication est un peu déséquilibrée en France, qu'on met des barrières. Il trouve qu'il n'y a pas de raison pour cela : il faut échanger, ça doit intéresser le professeur. Mais les étudiants doivent poser des questions aussi. Plus tard, il dit que quand les étudiants n'ont plus peur de lui ils viennent lui poser des questions après le cours ou parfois par mail et qu'il répond. PrU décrit la relation entre étudiant et professeur comme un « partnership » (page 10). On mène un projet ensemble, et le professeur est le guide. Ça dépend aussi du développement des étudiants : dans la première année il est encore un peu plus strict. Il dit qu'il trouve frustrant que les étudiants ne lui disent rien pendant ou autour du cours magistral : même pas bonjour. Cela diffère énormément d'un groupe à l'autre.

PrU aussi préfère le travail dirigé, parce qu'il peut marcher librement, il se sent plus relax : « dan wordt het ook een meer conversatie-achtige toon » (page 13). PrU dit aussi que les étudiants se sentent plus libres dans une salle de travail dirigé (comme dans son cours magistral). PrS décrit aussi à peu près cette différence entre les deux formes de cours (TD et CM) : on peut plus facilement échanger pendant un travail dirigé.

Sur le droit de critiquer le professeur, PrS est clair : oui. Il faut être respectueux, mais il trouve qu'on doit pouvoir évoluer, changer et écouter. Il y a une nouvelle pratique maintenant où les étudiants peuvent noter les professeurs. C'est bien parce que ça oblige à être réaliste et on peut tenir compte des demandes des étudiants. PrU est d'accord aussi : ils n'ont pas seulement le droit, ils en ont le devoir. Il trouve que les étudiants ne sont pas encore assez critiques, mais c'est ça le but de l'éducation : développer leur sens critique.

PrS est aussi clair sur la question de savoir si le professeur et l'étudiant ont un statut égal : non. Ses raisons : il est fonctionnaire, payé, c'est son métier, il est obligé de venir et de donner un bon cours. Les étudiants sont libres de choisir s'ils viennent (même s'il y a souvent une présence obligatoire), ils peuvent choisir leurs propres professeurs. Leurs obligations ne sont pas identiques : ils ont la responsabilité de lire, d'écouter, d'apprendre. PrU n'est pas sûr de ce que ça veut dire, un statut égal. Il décide qu'il n'est pas d'accord : même si c'est un 'partnership', ce n'est pas égalitaire. Mais il veut quand même motiver les étudiants à comprendre leur propre compétence. Quand ils font une recherche, ils en savent plus sur le sujet, mais le professeur en sait plus sur les techniques de la recherche. Ils ont donc des compétences différentes.

PrU ajoute qu'il demande avant le cours ce que les étudiants savent déjà, pour avoir une idée de leurs besoins. Il pense que c'est sa propre responsabilité de faire un bon cours pour que les étudiants viennent : il ne veut pas les contraindre à venir, mais qu'ils trouvent vraiment intéressant ce qu'il raconte. Bien sûr il faut qu'ils aient une bonne raison, et que ce ne soit pas par paresse qu'ils ne viennent pas. Il se compare aux étudiants : lui, il ferait la même chose si ce n'est pas intéressant, donc pourquoi punir les étudiants ? Il a une approche égalitaire envers les étudiants. Il ne donne, par exemple, pas seulement les deadlines des étudiants, mais il écrit aussi ses propres deadlines, parce qu'il trouve qu'ils ont les mêmes règles à suivre par rapport aux obligations. Parfois il change le planning selon les besoins des étudiants. Il a supprimé les exposés, par exemple.

PrS signale qu'il y a moins de monde dans le master. En conséquence, la relation entre le professeur et l'étudiant est plus forte et moins impersonnelle. C'est plutôt un rôle de conseil pour la vie professionnelle, le mémoire et les stages. Il trouve que c'est plus difficile en licence d'avoir une

relation avec un plus grand groupe et seulement une heure de cours. Il préfère avoir des plus petits groupes, avec lesquels on peut échanger.

En résumé : les deux professeurs veulent échanger avec les étudiants ce qu'ils en trouvent et ce dont ils ont besoin. La réalité diffère selon eux, surtout parce que le cours magistral est un cours difficile. La forme du cours magistral a été fixe pour très longtemps à la Sorbonne, mais PrU semble aller plus loin : il doute si cette forme est encore utile, là où PrS cherche surtout la manière optimale de suivre les règles. Le professeur et l'étudiant n'ont pas un statut égal quant à ces deux professeurs, seulement différent. Un rôle d'autorité semble nécessaire pour apprendre des informations aux étudiants.

Opinion sur la qualité de l'éducation à son université

PrS est content en général, mais il insiste sur un grand problème : il a trop peu de temps pour vraiment former les étudiants. Il aimerait échanger pendant son cours magistral, mais il lui faudrait deux heures au lieu d'une. Il répète cette position plus tard quand nous demandons ce qu'il voudrait améliorer : il lui manque une demi-heure à une heure. Surtout parce qu'il y a seulement treize semaines par semestre, et il faut qu'il y ait suffisamment de matière dans un cours : le résultat est qu'il faut aller très vite. Dans la première et la deuxième année, PrS dit que le TD dure trois heures au lieu de deux. Il trouve que c'est mieux, parce qu'après un exposé de deux heures on pourrait au moins faire une heure de cours.

PrS a été professeur dans une classe préparatoire, où il a eu des expériences plus satisfaisantes : il avait les étudiants pour deux ans, six heures par semaine. Il avait vraiment l'impression de former les gens, de voir un vrai progrès. Cette formation lui manque aussi parce que la Sorbonne a décidé de confier le CM et le TD à deux professeurs différents. Si l'un fait un bon travail, il est encore dépendant de l'autre professeur du cours. Il pense que c'est une vraie faiblesse de l'université en France que la formation soit trop éclatée, il y a trop d'enseignants : on parcellise le travail. Il ne sait pas la raison pour laquelle c'est comme ça. C'est une tradition vieille et ancienne : « en France, tout est rigide, tout est... c'est très compliqué de changer quelque chose. » (page 12). Quand nous disons que c'est intéressant que PrS utilise encore la structure classique française pour ses plans, il explique : « On a appris à penser comme ça. » (page 6). C'est une vieille tradition, qu'on retrouve dans les exposés des étudiants.

Parmi les points forts de son cours magistral, PrS cite le fait qu'il puisse traiter des sujets nouveaux et faire de la recherche spécifique pour donner ses cours. Il trouve que l'enseignement est un complément de la recherche. C'est un moment d'élaboration pour lui aussi : il apprend beaucoup de ce processus et souvent il écrit un livre après avoir donné des cours sur un tel sujet. En licence, c'est

encore le professeur qui fait la recherche et les étudiants qui apprennent beaucoup de connaissances. Mais il dit qu'il faut rendre la langue de recherche compréhensible pour les étudiants : il faut trouver un équilibre entre spécialisé et général.

PrS dit que les étudiants ne peuvent que poser une question dans le cours, à cause du manque du temps. Il pense qu'il faut parler et poser des questions après le cours magistral, à cause de la forme de ce type de cours. Par contre, PrU aime bien quand les étudiants posent des questions pendant le cours. Il pense qu'il y a des professeurs qui ont peur d'être coupé tout le temps, mais il n'est pas d'accord : « zeker bij de grote hoorcolleges ben ik al blij dat iemand iets durft te zeggen. » (page 4).

PrU doute du fait que le cours magistral soit encore utile dans cette époque (« of het hoorcollege nog wel iets van deze tijd is. », page 4). Mais il ajoute que probablement, si, parce que les gens aiment entendre des histoires.

PrU décrit que dans le département de l'histoire de l'Université d'Utrecht, pendant les dix-quinze dernières années on a beaucoup augmenté l'efficacité de l'éducation, par des instructions très claires. Mais selon lui, la conséquence est que les étudiants de la troisième année ne sont pas assez indépendants : « ik ben eigenlijk bang dat we ze dat zelf hebben aangeleerd. » (page 5).

En résumé : PrS insiste sur un problème de temps, ce qui empêche les professeurs de bien former et connecter avec les étudiants. PrU dit aussi qu'il manque quelque chose dans la formation des étudiants : les cours et informations à Utrecht sont tellement clairs que les étudiants ne sont pas devenus assez indépendants.

Statut de la prise de notes

Sur la question si un bon étudiant prend le plus de notes possible, PrS dit clairement 'oui'. Il dit qu'écouter c'est bien, mais qu'il n'en restera rien après une semaine. Il faut écrire pour réfléchir et pour rentrer les informations dans la tête. Il trouve qu'avoir beaucoup de connaissances dans son cerveau, c'est important pour pouvoir faire des connections : ce n'est pas possible si on se base seulement sur des informations externes comme des livres ou des sites. Quand nous posons la même question à PrU, sa réponse est un 'non' très clair. Il le dit même dans ses cours : il ne faut pas transcrire tout. Il pense que c'est mieux d'avoir un vrai intérêt pour la matière qu'ils notent (c'est environ 10% selon lui). Mais c'est difficile si on veut que le contenu du cours revienne dans l'examen, ce que les étudiants préfèrent souvent dans son expérience. Il donne un exemple où son collègue utilisait un PowerPoint, et qu'il était étonné par la quantité que les étudiants notaient. Il explique qu'il a lu une recherche qui a montré qu'un PowerPoint distrait le public, qu'il ne faut pas le lire. Un cours magistral transmet déjà beaucoup d'informations. Écrire peut aider, mais il ne faut pas transcrire. Il pense aussi

qu'un bon étudiant étudie ses propres notes pour se préparer, parce qu'il trouve que c'est important de faire ses propres connections.

PrS envoie ses plans aux étudiants, pour qu'ils aient un cadre. Comme ça, s'ils ratent quelque chose dans leurs notes ils ont encore une base. PrU explique que lui et ses collègues ont autrefois envoyé le PowerPoint, mais avec le copyright c'est plus difficile maintenant. Dans un autre cours de la première année, lui et ses collègues envoient des résumés (d'une feuille) comme alternative. Il n'est pas sûr d'être d'accord avec ça : c'est bien parce que ça donne une confirmation pour les étudiants, mais il pense qu'ils doivent aussi apprendre à identifier l'essence de la matière.

Quand on parle des supports pour que les étudiants puissent étudier plus tard, PrS dit qu'il n'y a pas beaucoup de livres de base sur son sujet en troisième année. Sur le Powerpoint, il dit qu'il est un peu vieux (il a entre 50 et 60 ans). Il n'a pas appris à travailler avec. C'est lié à sa propre psychologie, pense-t-il. Il est distrait et n'arrive pas à se concentrer s'il l'utilise : « c'est comme du théâtre » (page 8). Il trouve que c'est trop compliqué de montrer des images, faire un plan et écrire des choses sur le tableau. La bibliographie, son collègue de TD l'écrit. Ce qui est intéressant, est que PrU utilise toujours un PowerPoint, mais dit quand même : « die powerpoint is natuurlijk vreselijk, want je hebt allemaal plaatjes op het scherm plakken... » (page 7). Il est d'accord que faire un bon PowerPoint, c'est difficile et ça prend beaucoup de temps. Il ne faut pas mettre beaucoup de texte dedans, mais trouver un équilibre avec des images. Un PowerPoint doit aider à comprendre la structure, mais pas donner la réponse. Pour motiver les étudiants, il montre le numéro de slide. Il aimerait utiliser Prezi, mais c'est encore difficile. Il utilise des livres de base, s'il en a. Il n'est pas pour l'utilisation des notes d'un autre étudiants, parce qu'il croit que les notes personnelles contiennent les centres d'intérêt de la personne. Parfois il reçoit des questions par mail, mais seulement sur les comptes rendus.

La volonté de PrU dans un cours magistral est bien sûr de donner des connaissances, mais il ne veut pas que les étudiants essaient de transcrire le cours entier : seulement ce qu'ils trouvent intéressant et ce qu'ils veulent utiliser. Même dans un cours de première année, les professeurs ont arrêté de seulement envoyer (« zenden », page 5) l'information pendant le cours, parce que c'est dans le livre de base. Au lieu de ça, ils traitent une thèse : ça maintient l'attention. PrU trouve aussi que deux fois trois quarts d'heure, c'est beaucoup trop long pour maintenir l'implication des étudiants. Un cours donne du contexte, mais l'information plus spécifique, il faut la lire dans des livres indépendamment.

Par rapport au choix entre l'ordinateur et la main pour la prise de notes, les deux professeurs n'ont pas une opinion très forte. PrS dit qu'il ne contraint jamais ses étudiants, c'est un choix personnel.

PrU dit la même chose : un ordinateur est mieux pour chercher des informations qu'on a notées, mais des recherches disent aussi qu'à la main, c'est mieux. C'est le choix des étudiants.

En ce qui concerne l'équilibre entre les concepts et les faits, PrS trouve qu'il ne faut pas abuser des concepts : « l'histoire, c'est pas des modèles » (page 13). Il trouve que chaque situation est différente, et que tout un milieu culturel, il faut le décrire, en le modélisant. Seuls les plus grands concepts peuvent être utiles pour réfléchir. PrU dit la même chose : l'histoire ne travaille pas souvent avec des concepts. C'est difficile pour les étudiants : ils préfèrent entendre des histoires. Mais dans le master on va utiliser plus de concepts : ça devient de plus en plus le point de départ. C'est parce que c'est un autre niveau de réflexion. Il faut avoir une image en tête pour pouvoir comprendre des concepts.

En résumé : les professeurs ont des opinions très différentes sur la prise de notes. PrS pense qu'écrire des notes, c'est bon pour le traitement de l'information, pour en réfléchir. Il faut donc prendre le plus de notes possibles, pour pouvoir faire des liens intelligents entre des événements de l'histoire. PrU dit que quand les étudiants prennent des notes, ils risquent de transcrire le cours et de ne plus écouter ce que le professeur explique. Son département d'histoire donne donc les informations aux étudiants par leur envoyer des résumés et Powerpoints, et par utiliser un livre de base si possible. Il n'est pas d'accord qu'il faut prendre le plus de notes possibles, il faut que les étudiants choisissent les informations importantes pour eux et leurs recherches.

Interprétation

Dans cette partie de la recherche, nous faisons le bilan des résultats. Nous regardons donc maintenant comment les trois différents types de données (les observations, les questionnaires et les interviews) représentent la situation.

Quand nous avons combiné les données sur les participants et leur relation interpersonnelle, nous avons trouvé des différences intéressantes entre les participants français de la Sorbonne et les participants néerlandais de l'Université d'Utrecht. Nous aimerions revenir sur la théorie de Hofstede (1986) pour analyser s'il y a une correspondance avec ces résultats. Comme nous l'avons dit, la dimension de la distance de pouvoir indique la hiérarchie et l'inégalité entre le professeur et l'étudiant, et la dimension de l'individualisme aide à comprendre la mesure d'autonomie ou dépendance de l'étudiant sur le professeur. Hofstede indique que les deux pays sont à la côté individualiste (même si c'est un petit peu plus fort aux Pays-Bas), et que la France a une grande distance de pouvoir, contrairement à une petite distance de pouvoir aux Pays-Bas. Est-ce que nos données correspondent aux tableaux comparatifs de Hofstede (1986) ?

Quant à l'individualisme, les deux universités ont des styles très différents. Le professeur d'Utrecht trouve que le plus important, c'est que le sujet peut motiver les étudiants et que l'information du cours soit utile pour leurs buts individuels, pour ce qu'ils trouvent particulièrement intéressant. Mais il ajoute aussi qu'il a peur que, en faisant tout pour donner des informations aux étudiants d'une manière facile, lui et ses collègues n'entraînent pas assez les étudiants à prendre une responsabilité pour la matière qu'ils veulent apprendre. Les étudiants d'Utrecht ont indiqué dans les questionnaires d'avoir plus d'alternatives à la prise de notes que ceux de la Sorbonne, ce qui leur donne plus d'indépendance. La nécessité d'être libre et de ne pas être dépendant de seulement une source, c'est un point de vue central pour Utrecht. La Sorbonne est individualiste dans un sens plus dur : les étudiants doivent prendre de la responsabilité pour leur propres notes et informations. Ce qui est un peu collectiviste, si nous suivons le tableau de Hofstede, c'est que la tradition joue encore un rôle considérable dans les actions à la Sorbonne, et qu'il n'y a pas beaucoup de place pour des questions dans les cours magistraux. Les étudiants de la Sorbonne sont 'forcés' de prendre de cette responsabilité individuelle pour leurs notes, parce qu'ils sont dépendants sur le professeur pour pouvoir collectionner assez d'information.

C'est en effet vrai que ces deux universités des différents pays sont plutôt individualistes que collectivistes, comme Hofstede avait décrit, mais nous voyons donc que les deux pays prennent *individualisme* d'une manière variable : les Pays-Bas ont l'espace d'avoir de l'individualisme à cause de la manière douce de donner cours et l'envoi les informations, tandis que la France doit travailler dur

pour leur individualisme, ça dépend de leur propre travail s'ils peuvent collectionner toutes les informations dont ils ont besoin.

Nous avons retrouvé une plus grande distance de pouvoir dans la manière de donner cours (et donc la communication) à la Sorbonne qu'à l'Université d'Utrecht. Particulièrement les observations et les interviews indiquent cela. Cette différence correspond aussi à ce que nous avons décrit dans le paragraphe avant : ce style plus 'doux' à Utrecht contre le style plus 'dur' de la Sorbonne. Si nous regardons le tableau de Hofstede (1986) sur la distance de pouvoir, c'est intéressant comment nos résultats correspondent à ça. À Utrecht, le professeur trouvait que c'est important ce que les étudiants veulent apprendre et faire, tandis qu'à la Sorbonne le professeur décrit qu'il y a souvent une grande distance entre les étudiants et les professeurs. Cela veut dire que nous pouvons voir que la relation des étudiants avec le professeur est plutôt professionnelle à la Sorbonne, et à Utrecht c'est plutôt personnel.

Mais bien sûr des modèles ne peuvent pas tout expliquer. Nous avons trouvé un paradoxe dans nos données : aux Pays-Bas, la relation éducative est plus personnelle, il y a moins de distance et d'hierarchie qu'en France, mais dans les résultats le professeur et l'étudiant ne sont pas considérés comme égaux à Utrecht. Ce qui nous frappe est que ce sentiment est plus fort dans les résultats des Pays-Bas que dans ceux de la France. Il est possible que c'est un effet contre la relation éducative existante. Aux Pays-Bas, les étudiants reconnaissent l'autorité du professeur pas leur motivation intrinsèque. Ils lui respectent parce que le professeur fait son mieux pour bien s'adapter à ses demandes et parce que les étudiants se sentent plus indépendants. C'est pourquoi ce n'est pas un problème pour les étudiants comme pour les professeurs d'Utrecht de reconnaître qu'ils n'ont pas une relation égale. En revanche, en France l'autorité d'un professeur est plus imposé sur les étudiants par cette dépendance, et l'idée d'un statut égal est une manière de balancer ce sentiment. C'est pourquoi les étudiants et les professeurs de la Sorbonne font attention de ne répondre trop extrêmement, même s'ils reconnaissent quand même qu'il y a une inégalité qui existe. Ces sont des suggestions, qui pourraient être intéressantes pour des recherches dans le futur.

Conclusion

Nous avons pu voir que la question de la représentation d'une relation éducative est compliquée et requiert beaucoup d'analyse. Des différences dans cette recherche comparative nous donnent une idée de chaque manière de prendre des notes et comment cela correspond à la relation entre étudiants et professeurs.

Nous constatons que les étudiants à la Sorbonne prennent plus de notes, en termes de quantité de personnes qui notent et d'intensité de la notation. Ils semblent aussi être plus dépendants de leurs notes et comme résultat du cours de leur professeur. Les étudiants des Pays-Bas sont plus libres, parce qu'ils sont moins dépendants de leurs notes et du cours. Ils ont une relation personnelle avec leur professeur, tandis qu'à la Sorbonne c'est plutôt professionnel. Même après tous ces années, Hofstede nous a encore été utile pour donner un cadre de la situation. La distance de pouvoir et l'individualisme jouent un rôle dans la relation éducative, parce que la dépendance que nous avons décrit joue un rôle essentiel dans cette relation.

Pour savoir plus sur ce lien, nous recommandons de faire une recherche plus profonde à partir de ce travail exploratoire, dans plusieurs universités. Dans le cadre de notre étude, nous basons nos conclusions sur les différences entre deux universités séparées, mais il serait très intéressant d'apprendre encore plus sur leurs cultures nationales dans le futur.

Discussion

Comme toutes les autres, notre recherche a des limites. Nous allons les décrire en trois parties : les limites pratiques, le recueil de données et l'analyse culturelle.

Limites pratiques

Bien sûr il existe des limites pratiques à la recherche. Premièrement, la grandeur du groupe, et donc des données, est limitée. Il est toujours mieux d'avoir un groupe de répondants plus large. Le temps d'environ 12 semaines nous a obligé à faire des choix quant au nombre de données recueillies. La démographie n'est pas complètement représentative non plus. Tous les répondants sont des étudiants d'histoire : il est possible que ce soit uniquement le point de vue des historiens qu'on représente ici, et pas de l'université totale. Et même si nous utilisons une théorie de culture nationale, nous savons que des parisiens et des utrechtais ne sont pas représentatifs pour toute leur culture nationale.

Recueil de données

Pendant cette recherche, le rôle de la démographie du chercheur a eu une importance significative, dans un sens positif mais également négatif. En tant que jeune étudiante, notre relation avec les étudiants et le professeur faisait une différence : nous pouvions sembler faire partie du groupe 'étudiants' en faisant l'interview, au lieu d'être une chercheuse objective. Le résultat de cette 'participation' a pu être que le professeur et les autres étudiants ont répondu avec un biais, pour donner une bonne impression dans cet environnement social. Mais faire partie du groupe peut aussi avoir eu des effets positifs : peut-être la familiarité rendait-elle plus facile de répondre à une personne dans le même système. Le fait que nous sommes néerlandaise peut aussi avoir eu une influence sur les réponses, de la même manière : le 'in-group' dans ce cas sont les professeurs et étudiants néerlandais, tandis que le 'out-group' serait les répondants français. Il y a aussi le problème de la traduction : une traduction dans une autre langue ne communique jamais exactement la même chose que ce qui était le but originalement. Il est donc possible d'avoir des malentendus dans le questionnaire traduit vers le néerlandais, même si nous avons fait de notre mieux pour l'éviter.

Analyse culturelle

Pour faire une analyse d'un phénomène de communication interculturelle, il faut toujours être conscient de la différence entre une corrélation et une cause. Nous ne pouvons pas faire des liens causaux, mais ce que nous avons pu faire est d'indiquer une corrélation intéressante pour des recherches dans le futur. Notre perspective culturelle est néerlandaise, et c'est important de retenir cela quand on compare des cultures. Les conclusions sont donc relatives, mais peuvent avoir une valeur pour le futur.

Bibliographie

- Castelfranchi, C. (2000). *Founding Agents' "Autonomy" on Dependence Theory*. 353-357.
- Castelfranchi, C. & Falcone, R. (1998). Towards a theory of delegation for agent-based systems. *Robotics and Autonomous Systems* 24(3-4). 141-157.
- Cislaru, G., Claudel, C. & Vlad, M. (2011). *L'écrit universitaire en pratique* (3e éd.). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Carter, J. F. & Van Matre, H. (1975). Note Taking Versus Note Having. *Journal of Educational Psychology*, 67(6). 900-904.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/2168>
- Dill, D. D. (1982). The management of academic culture : notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education*, 11, 303-320.
- DiVesta, F. J., & Gray, G. S. (1972). Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*, 63, 8-14.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York, États-Unis : Oxford University Press.
- Gohard-Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 36, 9-24.
- Hofstede, G. (1983). National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1/2). 46-74.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10. 301-310.
- Jones, A. M. (2003). The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences: A Personal Overview. *Bioscience Education*, 2(1), 1-13. doi: 10.3108/beej.2003.02000004
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147-172.

- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168. doi: 10.1177/0956797614524581
- Oetzel, J., Pant, S. & Rao, N (2016). Methods for Intercultural Communication Research. *Oxford Research Encyclopedias*. doi: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.202
- Paivandi, S. & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et Médiations des Savoirs*, 4. Consulté le 05 juin 2019. réperé à <http://journals.openedition.org/dms/425>, doi: 10.4000/dms.425
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative* (9^e éd., vol. 2). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Stefanou, C. R. , Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. doi: 10.1207/s15326985ep3902_2
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3). 224-237. doi: 10.2307/2695870

Annexes

Interviews

Sorbonne

(Chercheuse = CH, Professeur = PR)

Page 1

CH : Oui... Ok, ummm... Donc, je vais commencer avec la question sur l'image, j'ai demandé trois mots pour décrire uh... le concept de 'étudiant'...

PR : Oui.

CH : Quelle est votre image générale de 'étudiant' ?

PR : Mais l'étudiant uh idéal, ou l'étudiant tel qu'il existe ?...

CH : ... Non, premièrement c'est, c'est juste la réalité, donc [incompréhensible]

PR : La réalité ?

CH : Oui.

PR : Uh... écoutez, uh... Alors, trois mots j'avoue que c'est compliqué, uh... je dirais l'étudiant d'abord il est jeune, moi je trouve qu'ils sont polis, respectueux, et puis uh... ben, je trouve qu'en général ils sont uh... ils sont attentifs, curieux.

CH : Ok !

PR : Voilà.

CH : Oui. [*prend des notes sur l'ordinateur*] Et qu'est-ce que vous dirais pour 'professeur' ?

PR : Ah !

CH : Ouais...

PR : Professeurs, alors, ils sont... très différents des uns des autres. Uhh... la réalité toujours, hein ?

CH : H-mm, oui.

PR : Donc, ils sont très différents... Ils sont, uh... pas toujours à l'écoute.

CH : Ok, qu'est-ce que vous voulez dire avec ça ?

PR : Je veux dire que... bon, je trouve qu'ils sont sérieux quand même. Dans l'ensemble ils sont sérieux, mais parfois ils ont du mal d'être à l'écoute des étudiants, de leurs demandes, bon ils essaient hein... mais voilà, il y a un décalage, c'est des fois une relation un peu compliquée mais... en même temps, c'est des gens sérieux dans l'ensemble.

CH : Ok... oui [*prend des notes sur l'ordinateur*]. Uh, donc, et après j'avais uh... qu'est-ce qu'un bon étudiant ?

PR : Ah, un bon étudiant.

CH : Oui.

PR : Ben, un bon étudiant uh...à nouveau, c'est quelqu'un de curieux, c'est quelqu'un d'ouvert

Page 2

CH : H-mm... [*prend des notes sur l'ordinateur*]

PR : Uh... et c'est quelqu'un qui lit.

CH : Ok. Qui lit... quoi ?

PR : Qui lit uh... j'sais pas, il lit des livres... en rapport avec ses études... il lit...

CH : ...H-mm, il lit beaucoup.

PR : Il lit beaucoup, oui. Il faut lire, non mais même un peu, il faut lire. Un étudiant qui ne lit pas, pour moi c'est... on n'arrive pas à faire du bon travail.

CH : Ok. [*prend des notes sur l'ordinateur*]. Pourquoi est-ce que vous pensez ça ?

PR : Ah ben, parce que je pense que la culture, ça s'acquiert par la lecture, surtout dans notre domaine, hein ! C'est-à-dire, dans l'histoire, la littérature, la philosophie uh... il faut lire, parce que... y a... c'est pas uh..., c'est pas lire deux articles ou sur uh, dans un journal ou sur Wikipédia uh, non il faut lire, il faut réf, en lisant réfléchir, construire sa pensée..

CH : Oui. Ok, oui ! Ehm... et, pour un bon professeur, qu'est-ce que vous diriez ?

PR : Ah, un bon professeur. [*pause*] Ben, un bon professeur, c'est quelqu'un qui... qui essaie de parler uh, clairement et... que c'st... une langue compréhensible pour ses étudiants premièrement...

CH : Ok ! Oui... [*prend des notes sur l'ordinateur*]

PR : Ensuite, uh... c'est quelqu'un qui travaille aussi. Qui travaille, parce que... c'est pas facile de, de transmettre et, et c'est quelqu'un d'attentif.

CH : Ok... [*prend des notes sur l'ordinateur*]

PR : D'attentif, qui écoute uh... qui communique, qui répond uh... aux demandes etcetera.

CH : Oui. Ok, c'est clair. Ehm... Comment décririez-vous la relation entre professeur et étudiant ? Et donc...

PR : Ben, moi j'ai, je pense que j'ai des bonnes relations avec mes étudiants, mais... des étudiants, ce qu'ils reprochent souvent, ils me disent parce que moi je leur parle, ils me disent souvent qu'ils ont du mal à communiquer, ils ont peur de communiquer avec les professeurs. Surtout avec les professeurs un peu âgés.

CH : Oui, ok !

PR. Voilà.

CH : Et pourquoi est-ce que c'est comme ça ?

PR : Je ne sais pas, peut-être que des professeurs uh... peut-être que les profs ont peur aussi eh... parce que c'est une communication un peu déséquilibrée eh... en France, peut-être. On est eh... on met des barrières, mais... moi je pense que il y a pas de raison.

CH : Ok !

PR : ... parce qu'un bon travail, c'est, il faut échanger pour uh... savoir ce que les étudiants veulent et... le professeur il doit, ça doit l'intéresser.

Page 3

CH : Oui. Et vous pensez qu'il y a beaucoup de...

PR : ... et il faut que l'étudiant pose des questions. C'est de toute manière, c'est un métier qui suppose un échange.

CH : Oui !

PR : ...mais un échange plus court uh... moi je fais des cours uh... ce qu'on appelait avant en France des cours magistraux. Hein, je parle tout seule, mais après il faut parler... bien sûr.

CH : Oui, oui. Donc il y a vraiment une différence si [PR parle aussi : il faut vraiment... question. ; 4.48 min]... donc, entre le moment où vous donnez cours et après... [PR : oui] le cours ?

PR : Oui, oui.

CH : Oui. [*prend des notes sur l'ordinateur*]

PR : Après uh... si vous voulez, ça c'est la forme du cours magistral.

CH : Oui, oui !

PR : Après, vous savez, il y a les TD. Dans les TD on peut beaucoup plus facilement échanger.

CH : Oui. C'est vrai. Oui. Eh... Je vais juste voir... Est-ce que vous pensez que...eh...

PR : [*à une personne qui entre dans la salle du café : c'est fermé, désolé madame ! C'est le même café à côté hein. elle s'explique gentiment et sort*].

CH : Ehm... est-ce que vous pensez que les étudiants ont le... le droit de critiquer le professeur ?

PR : Bah, oui.

CH : Oui ?

PR : Bien sûr. Et une pratique intéressante qui a été faite... vous voulez dire pendant le cours ou ... en général ?

CH : Vous pouvez expliquer uh, de quelle manière...

PR : ...non, il y a une eh... je trouve qu'il faut du respect dans la relation entre le... le professeur et les étudiants. Mais uh... on doit pouvoir évoluer, on doit pouvoir changer, écouter. Et il y a une bonne pratique qui est faite maintenant qui se répand, c'est que les étudiants notent les profs.

CH : Ok, oui !

PR : ...Alors on lui demande [??, 6.04] après, et ça je trouve que c'est une bonne chose, parce que ça oblige à être réaliste et à regarder la réalité en face.

CH : Oui. Et est-ce que les profs uh...vont eh font vraiment quelque chose avec ça, ou est-ce que c'est ... ?

PR : Ah oui, bien sûr, moi j'ai un master de recherche uh... on demande un questionnaire à la fin aux étudiants et on tient compte de leurs demandes, bien sûr.

CH : C'est intéressant...

Page 4

PR : ...ici, en licence, c'est un peu différent mais en master on... c'est très important eh je trouve de savoir ce qui manque ce qu'ils nous reprochent, ce qu'ils veulent...

CH : Oui, vous, vous direz que... le licence et le master sont très différents ? Pourquoi ?

PR : Ah oui. Parce que les masters, il y a moins de monde. Y a moins de monde, c'est des gens uh... c'est... en plus, il y a une relation plus forte entre le prof et leur, et l'étudiant, parce que on... il y a la, il y a le mémoire à préparer uh, il y a plus un rôle de conseil pour la vie professionnelle, pour les stages, donc uh, oui. C'est une relation plus forte. Moins impersonnelle.

CH : Ok, oui ! C'est intéressant...

PR : ...là, c'est difficile là, la relation là entre un prof qui fait un cours pendant une heure et toute un groupe d'étudiants, c'est difficile, moi je trouve comme [...], 7.12]. C'est pas très bien. Mais bon c'est comme ça. Moi, j'aime mieux quand y a des petits groupes et qu'on peut échanger.

CH : C'est une bonne remarque...

PR : ...en fait, on pourrait faire ça, mais il me faudrait deux heures. Alors en une heure, c'est pas possible. Parce que si on parle, j'ai pas le temps de faire cours. Donc il faudrait deux heures pour faire ce cours là, ce serait parfait.

CH : Oui, ok, oui. Eh...[cherche une autre question] et le professeur et l'étudiant, est-ce qu'ils ont un statut égal ?

PR : Non.

CH : Non ?

PR : Non, ils n'ont pas de statut égal, parce que moi je suis fonctionnaire, je suis payé, c'est mon métier et l'étudiant il est libre, il n'est pas obligé de venir. Moi, je suis obligé.

CH : Oui, hahaha

PR : Lui, il n'est pas obligé. Uh... lui, il choisit son prof, moi je choisis pas mes étudiants.

CH : Oui, oui.

PR : Uh, moi je dois lui apprendre des choses et lui il a des obligations qui sont pas les mêmes, il doit lire, il doit écouter uh... il doit apprendre, il doit reconnaître qu'il apprend et moi je dois assumer mon rôle de lui apprendre des choses. Voilà, donc uh...

CH : Une autre responsabilité

PR : Oui, c'est ça, tout à fait.

CH : Oui, eh... [cherche une autre question]

PR : ...ça ne veut pas dire qu'on n'a pas le droit de critiquer, de poser des question, mais la relation est déséquilibrée, oui.

CH : Oui. Ok, ehm... on a... déjà en parlé un petit peu, mais qu'est-ce que vous pensez des CM donnés par vos collègues, est-ce que vous avez une idée uh...comment ils font ?

Page 5

PR : Les CMs ? [*au serveur* : s'il vous plaît ! Si on a le droit, on va prendre deux café et deux verres d'eau. Seulement si on a le droit (*plaisanterie*). Merci en tout cas !]. Oui donc, vous disiez ?

CH : Eh, donc eh... qu'est-vous pensez des CMs donné par vos collègues ?

PR : Ah ! Ben, je sais pas trop mais... je pense que... ils sont très uh... inégaux en fait. Je pense que le même cours peut donner lieu à des choses très différentes. Mais vous en savez plus que moi parce que vous en avez vu cinq. Vous confirmez ?

CH : Oui, m-hh. [PR : Hein, je pense que c'est très différent]. Ouais il y a des styles différents.

PR : Oui, bien sûr. Mais après je ne sais pas les détails.

CH : Non.

PR : Moi, je crois qu'il faut... moi, c'est pour ça que je fais, vous avez vu, j'envoie les plans, j'en mets les mots, pour qu'il y a un cadre quand même uh... ça me permet de, de travailler plus vite. Parce que je pourrais tout écrire au tableau, les mots, le plan. Ou je pourrais le donner petit à petit. Je pourrais avoir uh... mais je trouve-, moi j'aime bien parler, j'ai du mal, j'ai du mal à parler à me couper pour écrire. Donc j'env- c'est pour ça que je sépare les deux. Je l'envoie après, et puis, ben peut-être que je l'envoie avant, mais je l'envoie après. Et uh... du coup, je parle librement. Et les étudiants, même s'ils n'ont pas le temps de noter, ils savent qu'ils auront eh... voilà.

CH : Oui, un cadre pour...

PR : Sinon, il faudra que je parle deux fois moins et que je dise deux fois moins de choses et je trouve que le cours il est quand même c'est... voilà, c'est dommage.

CH : Oui, c'est vrai. Vous étiez mon seule prof qui faisait comme ça, comme... avec un cadre, c'est un peu... est-ce que vous avez appris ça d'une autre personne, ou est-ce que vous avez vraiment... inventé ça un petit peu ?

PR : Non, ma collègue elle faisait ça... la femme que j'ai remplacé. Mais... [*à une personne qui entre dans la salle du café* : c'est fermé en fait, j'sais pas pourquoi, tu vois. J'ai un privilège, parce que je suis interviewé, mais... oui. Je t'en prie. Ah non, non, c'est une étudiante, sur les cours de licence (*on rit ensemble*)]

CH : Oui, pour le... schéma. Ce que vous avez appris de votre collègue avant vous...

PR : Uh... [*à une autre personne qui entre* : en fait, c'est fermé monsieur. Oui, next uh... not this place. *A moi* : Je sais pas comment on dit uh... l'autre salle, l'autre café eh... *Je ris* : the other room...]. Uh... qu'est-ce que c'est, la question ?

CH : Donc on parlait de votre collègue avant vous uh...

PR : Ah oui, c'est ma, ma collègue elle, elle envoyait les mots uniquement. Les mots uh... étrangers, compliqués, les noms propres.

CH : Oui, ok oui.

PR : Et mais moi je fais plus, je mis des morceaux de cours, la structure, ben voilà. Parce qu'au moins, elle est... haha. (11.40)

Page 6

CH : Oui, mais vous utilisez quand même aussi la structure uh... classique... français encore. Donc avec le grand un, le petit un... [PR : ah ben, oui] Oui, c'est bien, c'est intéressant de voir que... que les profs font ça ici.

PR : On a appris à penser comme ça.

CH : Oui. Oui, c'est ça ? Oui, je vois ça dans les... les présentations aussi, des étudiants ils [PR : oui, oui, toujours], ils apprennent déjà... très bien que...

PR : ...Oui, oui, c'est une vieille tradition.

CH : Oui [je ris]. [le café est servi : merci]

PR : [PR au serveur : Il y a un nombre fou de gens qui entrent hein ? Serveur : Ici ? PR : Ah ouais, j'en ai chassé quatre, hahaha *Ils continuent leur conversation avec des plaisanteries (ils se*

connaissent) : ...Il y a beaucoup d'étudiants qui viennent ici, mais si c'est fermé, c'est fermé... (12.20-12.40)]

CH : Merci beaucoup. Uh... oui, donc. C'est déjà un peu répondu aussi, mais qu'est-ce que vous p... trouvez les... points forts de votre CM ? Donc c'est un peu la structure...

PR : De mon cours ?

CH : Oui.

PR : Ah ! Ben, moi d'abord je fais des sujets nouveaux. Il n'y a pas de livres. J'ai des sujets neufs, j'essaie de... c'est vraiment pour moi c'est uh... c'est vraiment uh... c'est un [13.14 incompréhensible] à la recherche, quoi. Il faut faire des cours uh... sur des sujets uh... qui sont... nouveaux uh..., c, c'est comme, c'est pas disso(-ciable ?)..., pour moi c'est un complément de la recherche, l'enseignement, à l'université en licence. Peut-être en première année, deuxième année il faut faire des choses générales... que les étudiants doivent connaître, mais après en licence je trouve que c'est bien de, d'innover, quoi. Pour faire des sujets... moi, j'en fais des livres après de mes cours.

CH : Ok !

PR : Et je trouve que c'est le moment uh... ouais, d'élaboration, quoi. C'est pas seulement transmettre des choses, c'est que moi j'apprends des choses. Moi, je travaille en même temps pour ces cours, parce que... uh... c'est pas seulement uh... j'fais pas un livre et puis après je vais l'enseigner, c'est l'inverse : j'enseigne mes étudiants, après je fais un livre.

CH : Oh, c'est intéressant ! Oui. J'ai aussi entendu que... à l'université uh... [14.05, incompréhensible] l'accent en vraiment mis sur la recherche et ap- ouais...

PR : ...Oui. On est enseignant-chercheur. La moitié de notre travail c'est l'enseignement, la moitié c'est la recherche. Oui.

CH : Oui, ok oui.

PR : Et donc, c'est... les cours de licence, pour ça c'est très bien.

CH : Oui. Pour apprendre...

Page 7

PR : ... parce que en master on apprend aux étudiants à faire la recherche. Là, on leur apprend pas. C'est moi qui cherche, là.

CH : M-hm. Oui. Donc c'est, c'est plutôt uh... [14.30, incompréhensible] beaucoup de connaissances, beaucoup de connaissances de base, mais aussi uh...

PR : Oui, alors...

CH : ...c'est un peu plus développé maintenant.

PR : Oui, mais il faut en même temps, et c'est ça la difficulté, c'est en même temps qu'il faut que ces uh... nouvelles recherches ou ces nouveaux travaux, ils soient compréhensibles par les étudiants, il faut qu'ils soient dits dans une langue simple, et... il faut que ce soit clair, parce que les étudiants uh... il faut que ce soit abordable on peut pas leur faire une recherche de pointe... Donc il faut pas que ce soient des sujets trop spécialisés, il faut pas que ce soient des sujets qu'ils ne puissent pas comprendre, il faut que ce soient des choses générales, mais une nouvelle manière de les formuler ou uh... une histoire uh... nouvelle, quoi. Voilà.

CH : Oui ! Ok. Uh... qu'est-ce que vous voudriez améliorer à votre CM ?

PR : Oh ben, moi, il me manque une demi-heure...

CH : Oui [*Je ris*]

PR : Je trouve que faire un cours uh... en une heure, c'est trop rapide, trop ambitieux, mais c'est pas moi qui fixe le cadre. Mais si on me demandait uh... une réforme je dirais : il me faut une heure et demi. Voilà. Deux heures ça serait mieux parce qu'on pourrait échanger, mais si je pouvais faire ça tranquillement en une heure et demi, ça serait très bien.

CH : Uhuh, oui, ok.

PR : Mais bon, voilà, c'est comme ça. Parce que je... du coup uh... quand n'on a que treize semaines dans le semestre- on a treize semaines dans le premier semestre et on a douze au deuxième, c'est très peu ! Et donc il faut quand même que... donc, on est obligé d'aller très vite, parce qu'on va pas faire un cours de... de... fin, vous êtes quand même grands, hein ?

CH : Oui.

PR : On peut pas faire un tout petit cours, il faut quand même qu'il y a de la matière. Pour qu'il y a de la matière, il faut aller très vite. Voilà.

CH : Oui, ok... [*cherche une autre question*], donc on va parler des supports eh... j'ai la liste ici : qu'est-ce que vous trouvez très utile pour uh... pour faire un CM ?

PR : Pour ?...

CH : Pour faire... ben, pour donner un CM...

PR : Pour donner le cours ou pour eh... préparer ou pourquoi ?

CH : ...oui, pour donner le cours, mais aussi pour uh... pour que les étudiants peuvent l'étudier plus tard.

PR : Oui.

Page 8

CH : Parce que vous avez uh...

PR : Ben moi, vous avez vu eh... c'est le... je transmets le... la structure de plan, uh... [*regarde les supports dans le questionnaire*] les livres de base, oui, mais alors en même temps les livres c'est vrai que comme je... y a pas trop de livres de base sur ce sujet, parce que vous voyez, sur l'Algérie là, ce semestre, y a pas de livres vraiment, y a pas de manuelles, quoi.

CH : Non, ok. Parce que, aux Pays-Bas on a souvent uh... un livre de base qu'on achète pour le cours vraiment

PR : ...oui, mais en première et deuxième année aussi, on fait ça. Oui, et pas en licence...

CH : ...ok, ok, donc c'est vraiment la différence avec uh... la troisième année...

PR : Tout à fait.

CH : Eh... les powerpoints, je vois que c'est moins utilisé, souvent.

PR : Moi, moi je suis un peu vieux hein ?

CH : *Je ris* Oui, c'est ça que vous pensez 'ah c'est pas pour moi' ?

PR : Ouais. J'suis pas contre, mais je vois mes jeunes collègues, ils le font, moi j'ai pas appris avec. Moi, comme je vous disais, je pense que c'est lié à ma psychologie, que quand je fais le cours je suis très mobilisé, et j'arrive pas à... me concentrer uh... voyez, j'suis... c'est comme eh..., c'est comme eh... du théâtre hein ?

CH : Oui.

PR : Voilà, donc je pense que ça dépend des gens, mais moi ça me fait perdre du temps, ça, voilà, ça me déconcentre. J'oublie, j'suis en retard et donc montrer des images, faire un plan, écrire des choses... tout ça, c'est compliqué. Donc je le résolve comme ça uh... voilà.

CH : Oui, je comprends. Et ehm... la bibliographie, parce qu'il y a souvent des bibliographies... des...

PR : Oui, mais ça je laisse monsieur Pétriat¹ s'en occuper.

CH : Ok, c'est vraiment pour le...

PR : ...dans mes plans, je mets quelques livres toujours, il y a toujours quelques références, dans les plans que je vous envoie. Mais eh, je n'en... voilà, je fais vraiment un cours uh... sauf s'il y a des ouvrages vraiment incontournables, très importants, mais sinon uh... sinon, non, je n'en parle pas trop.

CH : Et vous pensez que c'est très important pour eh... préparer l'examen, d'avoir lu le plus de livres possibles...

PR : ... ah oui, c'est vrai ! Oui, oui. Mais ça, c'est le travail de monsieur Pétriat. On se partage, hein ? On travaille ensemble, je sais très bien ce qu'il fait, il sait ce que je veux aussi.

CH : Oui ! Non, mais c'est juste... votre opinion sur...

¹ Son collègue qui fait le TD de ce cours

Page 9

PR : Ah oui ! C'est important, oui. Oui, il faut avoir lu uh... il faut avoir lu quelques ouvrages ouais, moi ce que je conseillais aux étudiants quand je faisais les TDs, je leur disais 'vous vous partagez la bibliographie'. Ça veut dire, vous êtes vingt, vous faites chacun un livre ou un mi-livre et puis vous vous échangez entre vous. Les comptes rendus de lecture.

CH : Oh ! C'est intéressant.

PR : Oui, oui. C'est très bien, ça.

CH : Ok ! Eh... qu'est-ce qu'il y a... [*cherche une autre question*]. Est-ce que vous eh... vous, vous recevez souvent des, des questions par mail ?

PR : Sur le cours ?

CH : Sur la matière, oui.

PR : Uh... non, souvent comme au bout d'un moment ils n'ont pas peur de moi ils viennent me poser des questions.

CH : Après le cours ?

PR : Parfois pendant le cours, mais souvent après. Oui. Mais... c'est possible, si on me pose des questions par mail, je réponds, oui. Oui, oui.

CH : Ok ! C'est bien de savoir.

PR : Je ne refuse pas par principe, évidemment.

CH : Non, ok. Eh... ben, d'autres remarques sur eh... le CM ou l'éducation en général à la Sorbonne.. ?

PR: ...non, mais j'insiste, j'insiste sur le fait que... le, le CM il est vraiment eh... indissociable du... du TD, et que c'est très important qu'on travaille ensemble, tous les deux. Et ça, il y a des profs qui ne le font pas, parce qu'ils ne s'entendent pas, ou... uh... et moi, je...contraire avec monsieur Pétriat, on s'échange les copies, on se parle, on sait très bien, on fait le plan ensemble, on fait la bibliographie ensemble, le fascicule, donc uh... voilà, ça je pense que c'est un tout. C'est pour ça que les élèves qui, les étudiants qui ne vont que au CM..., à mon avis, ils ne peuvent pas vraiment réussir, parce que... il faut les deux.

CH : ...ils manquent...une partie, oui.

PR : Oui, ils manquent une partie. C'est très important, je pense. Parce que sinon uh... sinon on pourrait pas faire ce cours de 13 heures, je vous dis, c'est trop rapide. Et alors si y avait que ça, ça serait... pas possible.

CH : Non, c'est... oui, c'est rien, oui.

PR : Voilà, c'est rien.

CH : Je comprends, oui.

PR : Vous alliez au TD aussi ?

CH : Oui ! Toujours, oui !

PR : Donc vous voyez bien ce que je veux dire.

Page 10

CH : Oui. Mais je trouve que souvent eh... il y a beaucoup de présentations.

PR : Ah, c'est vrai.

CH : C- c'est bien, mais c'est... [PR : Oui, c'est inconvenient] c'est beaucoup de temps qui, qui [PR : c'est vrai] est pris par eh... [PR : c'est un inconvenient] oui.

PR : Oui. Je suis d'accord.

CH : Oui. Qu'est-ce que vous trou- trouvez des présentations... des étudiants ?

PR : Ben, moi je, j'essaie de les limiter au maximum uh... moi j'aurais dit uh... vingt-cinq minutes au maximum. Et à chaque fois ils veulent le dépasser. Et si on dit rien c'est une heure [CH : c'est très intéressant !] c'est terrible hein ? On leur a dit on veut limiter à vingt, vingt-cinq minutes, toujours ils dépassent ! Et donc si on se relâche, paf, ça dure trois quarts d'heure. Et du coup on ne peut pas faire de reprises et on n'a pas le temps de complément de... et ça c'est un vrai problème.

CH : Oui. Non, j'ai vu ça, parce que...

PR : ...et c'était chaque année comme ça.

CH : Ben oui, c'est très intéressant parce que...

PR : ...ils n'écoutent pas.

CH : ... aux Pays-Bas, c'est... c'est souvent limité à dix minutes, un quart d'heure maximum, et c'est vraiment... [PR : Oui, oui. C'est ce qu'ils font] on ne dépasse pas eh... le temps. Mais je... oui, je me demande vraiment eh... qu'est-ce que c'est, pourquoi uh... c'est comme ça ?

PR : Ah, oui... c'est, moi non p...

CH : C'est une question eh... *je ris*

PR : Question culturelle presque hein ? [CH : Oui !] Mais c'est vrai que c'est très pénible. Fin, du coup ça, ça um... ça rend moins utile le TD, parce que... on n'apprend pas grand-chose, enfin celui qui le fait il apprend, mais les autres ils sont passifs.

CH : Non, c'est, c'est vrai.

PR : C'est un vrai problème.

CH : Oui !

PR : Mais... ça je sais.

CH : Oui, j'ai souvent eu que je peux plus me concentrer sur ce qu'ils disent, parce que c'est un peu trop eh...

PR : ...quand c'est bien, c'est bien, mais des fois c'est très mauvais et alors qu'on perd son temps.

CH : Oui. C'est juste beaucoup d'information, mais je pense probablement c'est aussi parce que c'est l'histoire et il y a beaucoup à dire...

PR : Non, c'est vrai.

Page 11

CH : C'est... bien sûr c'est difficile de structurer eh... ouais. [PR : C'est vrai.] Oui. Donc eh... c'est... mais c'est intéressant oui !

PR : Là aussi, les TDs en licence un et licence deux on a trois heures. Au lieu de deux. Et avec trois heures, on fait pareil, deux exposés, mais on fait une heure de cours en plus, de re-questions... voyez ? C'est toujours, le temps est très important. Moi, vous savez, j'ai une... *PR tousote*. Moi, je fais cours à la fac maintenant. Depuis treize ans, mais avant j'étais uh... professeur uh... au lycée, puis j'étais professeur en classe préparatoire. Et en classe préparatoire, j'avais mes étudiants six heures par semaine. Pendant deux ans. Ça n'a rien à voir. Là, je... imaginez, là je les ai une heure par semaine... pendant un ou deux semestres, pendant vingt-cinq semaines, mais là-bas, je les avais six heures, tout seule, pendant deux ans. Et parfois trois, s'ils redoublaient. Et là, on, vraiment, on formait les gens. Vraiment, c'était merveilleux, parce qu'on avait une très grosse influence. On pouvait leur rendre les copies, les corrigés, je faisais sept copies en première année, sept, six copies en deuxième année. Donc je les rendais treize fois des notes, des commentaires... et vraiment je voyais des progressions extraordinaires. Et c'est une question de temps.

CH : Oui.

PR : C'est une question de temps... ça serait peut-être mieux que j'ai à la fois, moi, le... le cours et le TD. Parce que là, je pourrais vraiment vous... former beaucoup mieux. Mais là, c'est... le problème à la fac, c'est que, on est séparé, il y a beaucoup de profs, beaucoup de spécialités, ils ont divisé uh... les profs font les cours, les maîtres de con² font les TDs... c'est pas une bonne solution, c'est-à-dire que... on f-, moi, je fais un bon cours, mais je ne fais pas vraiment de la bonne formation.

CH : Non.

PR : ...parce que je ne vous vois pas assez. Et, et je retrouve un peu cette rôle en master.

CH : Ok !

PR : ...mais... je n-, je sais que c'est pas satisfaisant hein, comme système. J'ai connu un système satisfaisant quand j'avais les étudiants beaucoup d'heures par semaine, très longtemps, là il y a vraiment une rôle de formation. Mais on ne le fait pas vraiment à la fac. Et du coup uh... c'est une des faiblesses de... de l'université en France. C'est une vraie faiblesse. C'est-à-dire que c'est... la formation elle est trop éclatée, il y a trop d'enseignants.

CH : Ok !

PR : Mais on devrait uh... une année de licence, vous pourriez y avoir quatre ou cinq professeurs, ça serait très bien. Alors vous en avez uh... quinze ou douze. Ben ça ne va pas. Donc c'est, on, on parcellise le travail et ça n'est pas satisfaisant.

CH : Oui, et pourquoi est-ce que vous-, est-ce que vous savez... [PR : C'est très rigide, le cadre hein.] pourquoi l'université a fait ce choix... de fai- de séparer uh... ?

PR : ...non, je ne sais pas. C'est vieux, c'est ancien uh...

CH : C'est une tradition plutôt uh...

² Maître de conférence

Page 12

PR : C'est une tradition ancienne et puis uh... c'est parce qu'il y a des, fin je ne sais pas, mais c'est vrai que ce n'est pas satisfaisant, mais ça n-, vous savez, en France, tout est rigide, tout est... c'est très compliqué de changer quelque chose.

CH : Oui, oui. Hm. C'est très intéressant...

PR : ...parce que les professeurs de... de l'enseignement supérieur en France uh, ils ont des petits cours, ils n'ont pas eh... ils n'ont pas des grosses charges et alors qu'on considère que... en fait, les classes préparatoires, je sais pas si vous vous intéressez à ça, mais vous savez qu'y a... après le bac, qu'y a des élèves français qui passent les Grandes Écoles, et pendant deux ans ils font des classes préparatoires...

CH : Oui, oui, j'ai entendu que...

PR : ...et ce, donc ce sont des étudiants mais en fait les... les... [CH : ...ils reviennent eh... dans la Sorbonne] c'est considéré comme un lycée, oui. C'est considéré comme un lycée. Et donc comme c'est un lycée ils ont un prof pour eux, à seule, voilà, parce que c'est pas le même statut quand on est professeur dans un lycée et quand on est professeur à l'université. Comme à l'université, on fait de la recherche, la moitié, ben on... s'occupe pas beaucoup des cours. Alors qu'au lycée on ne fait que des cours, donc on a les élèves longtemps. C'est ça, le problème.

CH : Uh... est-ce que vous diriez que... donc, être professeur a moins de statut que... être chercheur ?

PR : Non, mais... pour les chercheurs, oui. [CH : Ok ! Ok !] Pour les professeurs, non. Non non, non non... mais c'est vrai que les chercheurs ils me méprisent un peu... ils me méprisent, parce que pour eux s'occuper des étudiants, c'est vraiment pas intéressant. C'est complètement idiot. Mais bon.

CH : Mais c'est, c'est plutôt, oui, une pensée eh... qui est là.

PR : ... oui, une pensée commune eh...

CH : Oui ! Ok... Ben c'était très intéressant ! Est-ce que j'ai encore des choses ... ? Oh ! Est-ce que vous pensez que... un... bon étudiant prend le plus de notes possible ?

PR : Eh, oui.

CH : Oui ?

PR : Oui, oui. Bien sûr. Bien sûr, parce qu'on... vous savez eh... écouter, c'est bien, mais après uh... une semaine il ne reste rien. Voilà, alors que si on écrit on peut... réfléchir et ça revient.

CH : Ok, oui. Ehm...

PR : Parce qu'en histoire, il faut apprendre. En histoire, on ne peut pas tout apprendre, tout connaître, mais si on veut uh... vraiment réfléchir uh... bien à une question, à des mécanismes politiques, sociaux il faut avoir des connaissances uh... et ç- et ça s'apprend. C'est pas parce que c'est écrit sur Wikipédia ou dans des livres qu'il faut pas l'apprendre. Il faut l'apprendre parce que ça permet de penser, quand on pense à quelque chose, du coup on pense tout de suite à autre chose.

CH : Oui.

PR : V...oilà, et ça, c'est un tra- un long travail d'apprentissage uh... à la fois par la mémoire et par l'écrit. Uh... le fait d'écrire, ça... ça fait rentrer le... les choses... dans la tête.

Page 13

CH : ...oui. Est-ce que vous pensez que... écrire uh... sur l'ordinateur est mieux, ou à la main ?

PR : Non, ce... c'est égal, pour... pour moi c'est pas une préférence [CH : Ou pas... pas de différence ?]. Non mais c'est bien de faire les deux.

CH : Ok !

PR : C'est bien de garder les deux, je trouve. Parce que c'est pas tout à fait- moi je fais les deux, mais c'est pas tout à fait la même chose.

CH : Oui. Oui, ils ont... il y ont eu des re- des recherches qui ont dit que, eh... la notation à la main, c'est là ou on retient plus, on est plus conceptuel... [PR : Oui, on s'est compris], c'est plus conceptuel, tandis que sur l'ordinateur on transcrit un peu plus [PR : Oui. Je suis tout à fait d'accord.]. C'est une question très intéressante, parce que...

PR : ...moi, je ne contrains jamais mes étudiants, ils font comme ils veulent, mais uh... c'est personnel en plus, je pense. [CH : Oui. Oui.] Ça dépend des gens.

CH : Oui, c'est vrai. Oui. Uh... ok... [*cherche une autre question*] Est-ce qu'un bon étudiant pose des questions pendant le CM ?

PR : Une. On peut en poser une.

CH : Ok *je ris*

PR : ...parce que, ils sont vingt-cinq ! Alors, si chacun pose deux questions, on ne peut plus faire de cours.

CH : Oui, c'est aussi à cause du temps que...

PR : Oui, bien sûr, c'est à cause du temps.

CH : Oui, oui. Si vous avez uh...

PR : Ah, si j'avais deux heures, ça serait [CH : deux heures, ça serait...], ah ben évidemment. Ça serait très différent.

CH : Donc ça serait bien. Ok. Uhm... [*cherche une autre question*] Et le... comme, la division uh... concepts et faits ? Dans le cours ? Est-ce que vous pensez que... un doit être plus que l'autre ? Dans le... dans le CM de la troisième année ?

PR : Non, je pense que... je pense qu'il faut pas abuser des concepts. Il faut présenter quelques-uns...

CH : ...ok. Pourquoi ?

PR : ...mais vous savez uh... parce que l'histoire, c'est pas... c'est pas des mo... c'est pas des modèles. C'est pas comme en économie ou en sciences politiques, on, on, c'est pas des sciences non plus. Nous, on a des...toutes les situations sont particulières. Les acteurs sont particuliers, le moment est particulier uh... la configuration, le lieu... donc uh... les modèles, souvent, ça marche pas. Après, il y a quelques concepts, il faut réfléchir à des concepts. Par exemple, la révolution, le... une classe sociale uh... uh... [CH : Oui, les grands concepts...] la démocratie...la paix uh... les relations internationales, oui, voilà, les grands concepts !

CH : Oui. Ok !

Page 14

PR : ... pour les illustrer. Mais uh... après c'est... non c'est, c'est toute une ambiance, c'est un milieu, c'est un, un milieu culturel, eh... une époque uh...oui.

CH : Oui. Ok... [*finit l'interview*]

PR : Ça, il faut le décrire, il faut pas le modéliser.

CH : Non. Non, c'est... c'est vrai. Ok ! Je pense que c'est tout !

PR : Ok, super !

CH : Merci !

PR : Bon... et ben, bon... bon travail et bon séjour à Paris

CH : Ça va aller, merci ! *je ris*

[30.40-31.48 : *On a une conversation sur ma recherche à Paris et des choses pratiques*]

CH : Merci beaucoup, c'était vraiment intéressant !

PR : Eh bien merci, vous parlez très bien français et... je vous félicite de... de cette apprentissage de vos études. À bientôt ! Je m'occupe du café hein.

CH : Merci, bonne journée !

Page 1

[Introgosprek]

CH : Ik heb het interview met de docent van de Sorbonne heb ik al een maand geleden, anderhalve maand geleden al gedaan, en eh... ja, ik heb, nouja een beetje een gelijksoortig interview voor u. Eh... waarin we eigenlijk eh... een beetje de andere kant natuurlijk gaan bekijken, ik heb natuurlijk de studenten heb ik ook een vragenlijst gegeven, en dan eh, zou ik ook graag horen wat u ervan vindt! Dus ik begin eh, bij het begin. Uhm... ik zou graag willen weten wat uw associaties zijn als u het woord student hoort. Dus gewoon... algemene associaties, ik heb bijvoorbeeld aan de studenten heb ik gevraagd 'schrijf drie woorden op die...'.

PR : En moet het zijn bij 'student' of bij 'docent' nu?

CH : Eerst bij student.

PR : Student...

CH : Ja... wat komt als eerst...

PR : Ja, leren. Zelf leren, zelf. Ja, al is zelf niet het goeie woord, maar leren... ehm... ja joh...

CH : Het mag ook uitgebreider hoor, het hoeft niet per s  in een woord

PR : Ja, niet in een woord, ja... uhm... [twijfelt]

CH : [Lacht met PR] Gewoon de realiteit he, dus u mag gewoon eerlijk zijn!

PR : Ja dat is zeker, doe ik doe ik! Nou, ik vind het zelf, maar misschien is dit niet helemaal wat je zoekt, de associaties die bij mij opkomen zijn juist een beetje de twijfel over wat ik inderdaad precies moet doen, want de ene kant leren, aan de andere kant volwassen en zelfstandig, dat je een overweging maakt of dat het je gezegd wordt, uh... d... waar ligt de balans tussen docent en student, gaan wij het ze vertellen of moeten wij ze materiaal aanbieden wat ze zelf maar moeten kijken wat ze ermee gaan doen? Uhm... zijn het young professionals, ik zeg dat wel eens bij ouderejaars, 'jullie zijn eigenlijk gewoon young professionals' of zijn het eigenlijk gewoon volwassen scholieren die gewoon willen weten wat wij ze vertellen, zoiets.

CH : Ja, ja. Oké, ja! Het is allemaal interessant hoor, want het gaat hier over, ook over academische cultuur, dus het is voor mij super interessant om te weten 'wat is nou uw perspectief hierop?'. En eh... als u hetzelfde...

PR : ...het heeft wel heel veel te maken met hoeveel hoorcolleges je ook kunt bekijken, dus dat is...

CH : Ja, ehm... ja, en als u nou hetzelfde voor 'docent' moest doen?

PR : Je neemt het op? Oh, want ik wou zeggen, anders... Hetzelfde voor de docent. Ja goed, dan krijg je inderdaad het, hetzelfde, eh... maar dan omgekeerd. Ehm...

CH : Ja, wat is de balans tussen...

Page 2

PR : Ja, wat is de balans. En dat hoort natuurlijk ook wel bij je eigen ontwikkeling als docent. Want als beginnend docent kun je heel erg gaan vertellen hoe zit het nou allemaal, en hoe meer ervaren je wordt, hoe meer je toegaat naar het tutoyeren, hoe zeg je dat, dat is een mooi woord in het Frans he? Van eh, van studenten. Ehm, maar ik heb ook wel weer gemerkt dat je daar ook wel weer een bocht in maakt, en dat je er ook weer in kan doorschieten. Mijn..., maar daar gaan we het straks ook nog wel over hebben, dit hoorcollege was toch heel erg zenden. Daar ben ik me heel erg van bewust, en dat komt ook omdat ik weet, of denk te weten van vorig jaar dat studenten dat eigenlijk voor dit genre wel prettig vinden. En dat vind ik wel een beetje moeilijk, want het is niet wat ik in een tweede-, derdejaarscollege wil doen.

CH : Oké, ja!

PR : Maar ik ga er straks nog meer over zeggen.

CH : Is goed!

PR : ... maar dat zijn de dingen waar ik eh, ja.

CH : Interessant. Uhm... even kijken, dus ehm, en hoe zou u een goede student omschrijven? Wat is voor u nou echt, uh, een kwaliteit in een student?

PR : Ik vind het belangrijkste dat ik merk dat iemand getriggerd wordt en er zelf mee aan de slag gaat, dus dat je iemand het materiaal aanbiedt, dat iemand het verwerkt en dan zelf... vragen gaat stellen. Van 'op basis hiervan, hoe zit het dan eigenlijk zo?' Eh... ja. Dus... ik zou het toch inderdaad minder op kennisniveau en meer op ehm... je eigen intellectuele ontwikkeling.

CH : Oké, en zelfstandigheid... misschien...

PR : En zelfstandigheid. Wat voor ons als historici erg moeilijk is, want wij vinden kennis heel interessant.

CH : Hahaha, ja tuurlijk ja.

PR : We willen gewoon heel veel dingen weten. En... ja.

CH : Yes. Ehm, vindt u ook bijvoorbeeld dat een goede student zoveel mogelijk aantekeningen moet nemen.

PR : Nee.

CH : Oké

PR : Nee, juist eigenlijk niet, ik zei wel eens tegen, ook bij de hoorcolleges, misschien heb ik het hier zelfs over gehad, als jullie het allemaal overschrijven... dat is volgens mij niet het punt. Ehm... het is een beetje lastig, want soms wil je je hoorcollege in het tentamen verwerken, het vreemde is dat studenten dat zelf soms prettig vinden, ik heb zelfs klachten wel eens gehad over dat ze allerlei dingen moesten lezen die ze niet voor het tentamen hoefden te weten...

CH : Ok, ja!

PR : He, dus er zit toch wel een relatie tussen. Ehm... maar ik zou heel graag willen dat, ehm, dat ze ja, wat ik net eigenlijk zei, dat ze getriggerd worden. Ik bedoel, vijftig procent van wat ik zeg vinden ze waarschijnlijk helemaal niet interessant, vijftwintig procent sowieso, en opeens zit er dan iets tussen waarvan ze denken van hé, maar dit, dit, nou dit, dit blijft me wel bij, wat volgens mij precies

Page 3

overeenstemt met wat we weten over hoe mensen leren. We weten dat mensen ongeveer tien procent onthouden van wat je zegt. Dus nou, dan hoop ik maar dat het de goeie tien procent is [lacht]

CH : Ja, daar houdt u rekening mee tijdens het eh...

PR : Ja. Ik weet ook dat eh, ik heb dat zelf... mag ik dat vertellen, of..?

CH : Tuurlijk, u mag alles vertellen!

PR : Ik heb een aantal jaar geleden, en dat heeft me enorm geholpen, met iemand anders hoorcolleges gegeven, dat deden we afwisselend en ik ging dan zelf als mijn collega het hoorcollege gaf achterin de zaal zitten en het viel mij op hoe veel studenten aan het schrijven zijn tijdens een hoorcollege. En ik, je weet ook uit onderzoeken dat op het moment dat iemand ehm... op het moment dat je een powerpoint toont, dat ze dan stoppen met luisteren, want je kan niet allebei tegelijk. En het viel me op dat mijn collega, ik bedoel verder een prima docent, maar ik zag dat ie aan het praten was en dat ze niet aan het luisteren waren, en dat komt omdat studenten denken dat wat de powerpoint laat zien belangrijker is dan wat die man vertelt. En volgens mij ook... trouwens... dat verzin ik niet zelf hoor, dat is zo, je kan niet twee dingen tegelijk doen, ik heb zelfs ooit ook gelezen, daar heb ik wel veel van geleerd, dat het geen zin heeft om je powerpoint voor te lezen, dat studenten daardoor afgeleid worden. Ik doe het trouwens zelf wel, bedenk ik me nou, maar het schijnt dat je dan, dat je dat niet... dat je toch zelf gaat meelesen en dat het dan afleidend is.

CH : Ja, oké.

PR : Dus je bent toch bezig met allerlei dingen aan het zenden, informatie aan het zenden, studenten zijn dat aan het overschrijven en... volgens mij heb je schrijven een beetje nodig om te verwerken en om te onthouden, maar ik merk dat ze te veel overschrijven. En daardoor niet echt ehm... meekrijgen wat je eigenlijk wil overbrengen. Dan zou de logische consequentie zijn dat je de powerpoint doorstuurt.

CH : Ja, oké. Bent u daar een voorstander van?

PR : Dat ben ik vroeger eigenlijk helemaal niet en nu absoluut wel, we hebben alleen één probleem, we zitten met copyright, dus dat mag niet meer. Ja het mag wel, dan moet je elk plaatje checken of je copyright hebt, dus dat ga je dus niet doen.

CH : Oké, dus tegenwoordig uploadt u ze niet meer?

PR : Nee, maar dat, ik weet toevallig, het departement geschiedenis wordt dit jaar daarop gecontroleerd, dus wij gaan dat niet doen.

CH : Oké, en hoe wordt dat dan dit jaar aangepakt, want ik kan me voorstellen dat de studenten er een soort van op rekenen en als het dan niet gebeurt dat het dan problemen veroorzaakt?

PR : ...ja, nou, dat weet ik niet, problemen. Kijk, ik denk dat het ergens ook wel weer een vaardigheid is dat je gewoon luistert en dat je zelf leert dat je essentie d'r uit pikt. Volgens mij is het daardoor ook niet echt nodig. Alleen vrees ik dat studenten niet doorhebben dat ze de essentie d'r uit moeten pikken. Alles is relevant... maar wat we in ieder geval bij een ander college, hebben we een heel groot eerstejaars college en daar hebben we afgesproken dat we samenvattingen doorsturen. Van één a4tje.

Page 4

CH : Oké, oh! Dus de docenten die stellen dat zelf op en dan... is dat de essentie, oké interessant!

PR : Ja, ja, ja. Ik weet niet wat ik daarvan vind trouwens... Nee, want ik denk, ja we doen het en ik denk oké we doen het, ik heb het zelf niet bedacht. We doen het omdat we niet de powerpoints willen doorsturen, want dan hoef je al bijna je hoorcollege niet meer te geven, maar ja, ze moeten natuurlijk zelf bedenken wat de lijn van het verhaal is. Dus ja, wat ben je ze precies aan het geven dan?

CH : Ja, precies...

PR : ...misschien een soort bevestiging, van wat ze... wat ze dan prettig vinden.

CH : Ja, van dit, dit is echt van je moet weten.

PR : Dit is, inderdaad zoiets.

CH : Oké. Dat is wel goed om te weten. Even kijken, eh, ik had hier ook nog staan 'een goeie student gebruikt zijn/haar eigen aantekeningen om te studeren voor het tentamen', maar bent u het daarmee eens? Denk ik? Of niet?

PR : Ja, daar ben ik het wel mee eens, ja. Ja, ook omdat het niet zozeer gaat om wat ik te vertellen heb, maar hoe iemand het zelf verwerkt. Wat je er zelf uithaalt, hè, misschien krijg je allemaal associaties tijdens het luisteren, en dat lijkt me hele relevante informatie.

CH : Ja. Oké... Eh, en vindt u ook dat studenten vragen moeten stellen tijdens het college?

PR : Ja, heel graag.

CH : Oké, een beetje die interactieve manier waar u het over had...

PR : Ja, vind ik heel leuk. De angst is dan een beetje natuurlijk hè, bij de docent, dat je verhaal voortdurend wordt afgekapt, dat is helemaal niet zo. Ze doen dat niet [*lacht*]. En zeker bij de grote hoorcolleges ben ik al blij dat iemand iets durft te zeggen. Nee, dus ik vind het juist heel leuk. Ik vraag me af, maar dat weet jij beter, of het hoorcollege nog wel iets van deze tijd is. Maar ik denk wel dat het zo is, want mensen blijven het leuk vinden, om toch naar een verhaal te luisteren, dat weet ik.

CH : Ja. oké. Dus zelfs bij de grote hoorcolleges of juist, zoals u zegt, vindt u het leuk om... vragen te krijgen.

PR : Ja, ook. Ja, maar bij een kleine kan het natuurlijk interactiever zijn, en daar kan je iets meer inspelen op wat studenten willen. Dus ik vraag meestal wel vooraf van 'weten jullie dit al?' of 'weten jullie dit niet?' dat kan ik iets overslaan of... ja. Dit was eigenlijk, mag ik dat zo nog vertellen, dat dit echt een gek college was? Zal ik dat straks vertellen?

CH : Oh, u mag het nu vertellen hoor!

PR : Nou, ik worstel heel erg met deze cursus met de opzet van de hoorcolleges omdat wat ik doe ergens weer niet is wat ik tegen je zei, want je... het probleem met deze cursus is dat het onderwerp is best wel heel lastig vat op te krijgen, d'r is geen handboek over, dus we lezen vrij specifieke artikelen, en ze hebben een vrij gevarieerde achtergrond. Dus we hebben historici, kunsthistorici, iemand van Frans, Nederlands, Engels, [CH : ...interdisciplinair, inderdaad...] theaterwetenschappen, dus ik voel, en dat hebben we de vorige keer besproken, dat ze heel erg behoefte hebben aan context. En ik merk dat ik daarom hier best wel groots en meeslepende dingen behandel, en dat ik

Page 5

heel snel die informatie d'r in wil... krijgen. Dat ze die context wél hebben. En daardoor geef ik hier ergens een hoorcollege dat niet, helemaal niet zozeer is wat ik ze wil... wat mijn punt is bij een hoorcollege.

CH : Wat is dan wel uw punt bij het hoorcollege?

PR : [*Lacht*] Jij bent echt een goeie! Nouja, het is natuurlijk ook wel kennisoverdracht, maar wat ik net zei, het gaat er bij mij ook om dat je er dingen uithaalt die je eruit wil halen, dat is trouwens hier wel hoor, omdat ik weet dat ze allemaal rechtstreeks over dingen schrijven, dus ik vind het ook prima dat ze zeggen weet je 'ik vind het wel best, alleen die [11.55], dat vind ik wel interessant of dat wil ik wel weten, dat geeft me even een ingang, dan ga ik die kant op zoeken.' We krijgen nu bijvoorbeeld hele grote eerstejaarscolleges, en daar zijn we een beetje overgestapt van het zenden, omdat ze ook zeggen, dat staat in het handboek staat het allemaal wel, en dan ga ik gewoon één probleemstelling uitwerken. En ik merk dat je dan een mooie spanningsboog hebt. Dus dan letten ze ook beter op, zijn we op zoek... eh, ik denk zelf trouwens zo langzamerhand van waarom doen we nog twee keer drie kwartier, dat is eigenlijk veel te lang... voor een hoorcollege. Ik heb zelf, misschien ook leuk om te vertellen, ik heb een onderwijsuitwisseling met de Verenigde Staten gehad, en daar moesten we drie keer per week hoorcolleges van drie kwartier geven. Nou vond ik drie keer te veel, maar een hoorcollege van drie kwartier is gewoon echt top! Dat is eigenlijk veel leuker. Naar... naar drie kwartier kun je luisteren. Maar de... maar dan heb je nu een pauze van een kwartier en dan weer drie kwartier...

CH : Ja, weer opstarten, ja.

PR : Ik zou zelf niet negentig minuten naar iemand willen luisteren. Dus ik vind het zelf ook heel moeilijk... om die tijd zinvol te vullen, eigenlijk.

CH : Ja, interessant.

PR : Maar goed, deze was korter he, die was... heb je hem getimed toevallig?

CH : Ja, ik vond hem inderdaad wel kort en krachtig ja! En... ja, 'een goeie student gaat altijd naar het hoorcollege'?

PR : Nee. Niet altijd, nee.

CH : Nee? Waarom niet?

PR : Ja... ga je dit trouwens anoniem vermelden, of?... [*lacht*]

CH : Oh, ja, tuurlijk, tuurlijk, tuurlijk!

PR : Oké, nou ja, ja anders eh... Nou, ik... het vreemde is dat we, in ieder geval dit departement, dat is wat ik het beste ken, dat we de afgelopen tien, vijftien jaar een enorme efficiëntieslag geslagen hebben, en we hebben dan bereikt dat het onderwijs heel goed en efficiënt is om te organiseren, presentielijsten bij te houden, heel duidelijk paadjes uit te leggen, dikke syllabussen van zestig pagina's waar exact in staat wat je allemaal moet doen, en in jaar drie klagen we over dat studenten zo weinig zelfstandig zijn, en ik ben eigenlijk bang dat we ze dat zelf hebben aangeleerd. Ehm... en bij het hoorcollege denk ik, nou weet je, als er niemand naar mijn hoorcollege komt dan ga ik ervanuit dat het blijkbaar niet interessant genoeg is wat ik te vertellen heb, dus moet ik erover nadenken hoe ik het zo kan brengen dat jullie denken van hé ik wil hier echt naartoe! Uhm, ja. Want hoe vervelend is het dat studenten komen omdat ze moeten, terwijl ze allemaal denken van 'ik vind er eerlijk

Page 6

gezegd geen barst aan, wat je ons zou moeten vertellen'. Daar staat natuurlijk wel tegenover dat, ehm... dat het wel ligt aan de motivatie. Ik bedoel, als ze echt denken van 'we komen hier zelf allemaal wel uit', dan vind ik dat een goeie motivatie, als ze zeggen van 'ja, de kans is klein dat het op het tentamen terugkomt en ik gok het erop', dan, dan... is het natuurlijk minder indrukwekkend. Maar eh...

CH : Ja, het is altijd relatief.

PR : Ja. Dus dat. Maar ik zou het zelf ook zo doen, ik ga ook alleen naar een lezing als ik denk van 'ik vind het interessant', bij een conferentie, bij een saaie lezing ga ik mijn e-mail checken. Dus ja... waarom zou ik van studenten vinden dat ze dat niet mogen doen? Maar laten we het erop houden dat het wel anoniem is, toch?

CH : [*lacht*] Ja, ja, absoluut, daar hoeft u zich geen zorgen over te maken! U kunt gewoon vrij spreken.

PR : Oké, goed. Ik weet niet of ik een typisch voorbeeld ben hoor, van eh... mijn collega's.

CH : Denkt u dat u heel verschillend bent dan uw collega's in uw... uw meningen?

PR : Eh... Nee, niet heel verschillend, maar ik denk dat ik in dit opzicht wel een vrij liberale flank vertegenwoordig. Ja, ik weet dat er veel collega's van mij zijn die wél heel erg geloven in het strak aanhouden. En misschien valt er ook wel weer wat voor te zeggen, omdat we weten dat, ehm... ik bedoel, als je achttien bent, je komt van de middelbare school en je wordt helemaal vrijgelaten, is het ook best moeilijk om te bepalen wat goed voor jezelf is en wat niet, puur op studiegebied, dus misschien ben ik te idealistisch daarin. En misschien is het wél goed dat we zeker het eerste jaar... in het eerste jaar ben ik daar ook wel wat strakker op. Dan hou ik ook echt wel presentielijsten bij. Dan mogen ze zich afmelden, maar dan wil ik wel dat ze mij dat laten weten met een reden et cetera. We moeten ze even volwassen maken, toch? Maar dat heeft ook meer met fatsoensnormen te maken vind ik zelf. Maar ook omdat studenten de verantwoordelijkheden van... ik bedoel, wij ook gaan allebei een project aan en ja, je committeert je dus ik ga er vanuit dat je er bent en zo niet hebben we daar vast een goeie reden voor, hoop ik, [16.26 ...] praten. Dus niet, ik wil niet die mentaliteit van 'ik ga spijbelen' ofzo. Ja, dus dat. Eh... dus ik denk erg, ik geloof er in die zin zeker in het eerste jaar wel in dat we studenten trainen in wat een goeie studiediscipline is. Maar voor het tweede en derde jaar niet, dan moet toch maar eh... ja. Maar ik hou wel presentielijsten bij, maar wel, niet van 'ik vind het heel erg dat je er niet was', maar wel 'je was er niet en ik ben wel benieuwd waarom'. Zoiets, ja.

CH : Oké, ja. Ik heb het idee dat u de studenten ook best wel, wat dat betreft, gelijkwaardig benadert. Is dat zo? Of is dat...

PR : Ja, ja, ik geloof daar ook echt wel in.

CH : Interessant... Even kijken, we gaan door naar 'een goeie docent', natuurlijk, vanzelfsprekend! Eh, wat is voor u een goeie docent, u heeft natuurlijk al veel benoemd van wat u belangrijk vindt, maar als u het zou moeten... samenvatten, of...

PR : Ja, da's een hele goeie. Ehm... gewoon heel puur technisch is een goeie docent volgens mij iemand die ehm... da's leuk dat je het zegt, want ik heb net een dossier ingeleverd, en dat gaat over... zo als docenten kunnen wij ook promotie maken he, dus dan moet je een soort zelfanalyse doen, en ik heb net een zelfanalyse geschreven. En ik baseer dat, maar die ken jij misschien wel, op John Hattie's ideeën. Ken je hem?

CH : Ja, ik heb... ja.

PR : Het is een Nieuw-Zeelandse onderwijskundige, en hij heeft een stuk geschreven over excellentie en excellentie is dan niet... dat klinkt een beetje van 'ah, excellentie', maar zijn punt is eigenlijk dat als je langer les geeft, wordt het eigenlijk heel makkelijk. Ehm... en ik heb ook wel, ik bedoel ik geef nu vijftien jaar college, en ik heb in Amerika op een gegeven moment had ik het zo druk dat ik een college niet kon voorbereiden en toch drie kwartier hoorcollege moest geven en dat lukte, haha. En daar schrik ik zelf ook, ik bedoel het was niet zo best natuurlijk, maar dat lukt wel. Als je maar genoeg weet... Maar het is niet zo goed, niet zozeer omdat je niet weet wat je moet zeggen, maar omdat het didactisch gewoon niet zo goed in elkaar zit. Want je, bij colleges zitten er allemaal structuren onder die je niet zo ziet als je luistert. Dus de balans tussen... ik ga veel te uitgebreid, of niet?

CH : Nee, nee, het is echt heel interessant, gaat u vooral door.

PR : Nou de balans tussen structuur en voorbeelden, je wil een aantal leuke dingen om ze eventjes eruit te trekken, maar je wil ook gewoon structurele informatie, je wil ook er iets onder gaan, je wil ook wetenschappers aanhalen zodat ze ook reflecteren op hun vak, er moet een logische opbouw in zitten, het moet full circle komen, aan het begin hebben we een probleem, aan het eind hebben we iets van een oplossing, allemaal van dat soort dingen en dat doe je niet als je het te snel doet, dan lepel je allerlei informatie op. Wat Hattie zegt, en daar ben ik echt wel van onder de indruk, daar denk ik veel over na, is dat een goeie docent een docent is die zichzelf voortdurend probeert te verbeteren. En dat doe je op twee manieren: door te peilen wat je studenten bij jou leren en voortdurend jezelf te analyseren of het nog wel klopt wat je allemaal doet, of dat het toch ook beter kan. Dat tweede, dat probeer je, maar ja soms kom je in tijdnood, maar dat eerste, dat vind ik wel een uitdaging. Dus ik ben geen excellente docent, maar ik vind het mooi dat een excellente docent iemand is die probeert te peilen wat de student meekrijgt van wat je zegt, of het wel aanslaat bij wat de student zelf wil leren. Ehm... dus dat is het antwoord op jouw vraag, dat is denk ik een goeie docent. Dat is natuurlijk extreem moeilijk en dat weet je omdat je... ik heb colleges gegeven waar het ene jaar kreeg ik uitstekende evaluaties, en het volgende jaar kreeg ik helemaal niet zulke goeie. Volgens mij was het hetzelfde college. En opeens realiseer je je dat dat komt omdat je college een levend ding is. En dat heeft alles te maken met wie d'r in je klas zit. Dat gezegd hebbende merk ik ook wel dat het soms in de hele kleine details zit. Zorg dat je op tijd bent, dat je geen slordige powerpoints maakt... omdat de studenten dat belangrijk vinden, want ze voelen haarfijn aan of je echt je best heb gedaan of dat je het... te makkelijk eraf... en terecht. Andersom ook hoor, maar goed.

CH : Dus in de voorbereiding draait het vooral om de opbouw van de didactiek, en niet zozeer om de informatie?

PR : Ja, dat is mijn persoonlijke leercurve, maar ik geloof dat het zo is. Ik realiseer me steeds meer dat je, dat dat veel belangrijker is. Ehm... die powerpoint is natuurlijk vreselijk, want je hebt allemaal plaatjes op het scherm plakken, dat.

CH : Ja, dat is wel interessant, want die powerpoint maakt natuurlijk ook wel een, een verschil met de hoorcolleges in, op de Sorbonne die ik heb gezien, daar is de powerpoint eigenlijk vrij zeldzaam.

PR : Ah ja, dat is de Franse traditie he?

CH : Ja, dus dat is wel opvallend. Dus ik ben eigenlijk wel heel benieuwd hoe dat eh... ja, of dat ook een bepaald effect heeft op dat...

PR : Ja maar ik heb wel, ik weet niet zo goed hoe ik dat hier gedaan heb, dit was niet een van mijn mooie presentaties, maar bij de wat meer gestructureerde colleges probeer ik daar wel over na te denken, ook omdat ik die ervaring heb met hoe je dat niet moet doen. En dat gaat nog steeds, ik weet wel dat als je teksten op het scherm kwakt, dat je je studenten gewoon kwijt bent. Ehm... dus je moet heel goed nadenken over wat je ze laat zien. Dat is heel lastig omdat... wat ik hier volgens mij altijd best wel veel plaatjes waar ik dan een verhaal aan ophang, dat is een methode die volgens mij wel werkt, maar goed dan moeten ze wel goed naar je luisteren. Het alternatief is volgens mij, werkt volgens mij niet, dat je heel veel tekst op de powerpoint en dat je ze laat lezen, want ja, dan denk ik van ja vertel het maar gewoon. Voor een ander vak heb ik nu wel een powerpoint gemaakt die volgens mij wel heel goed is. Daar heb je niet naar gekeken, maar waar ik dat volgens mij heel... maar dat kost heel veel tijd. Dus dan, dan ehm... Dan heb ik één argument en dan laat ik even een plaatje, want volgens mij werkt dat, beeld in combinatie met woord, dan stijgt het... dat weet je he? Dan stijgt het met twintig, dertig procent wat je onthoudt. En dan probeer ik het gewoon heel kort te doen, dus dan probeer ik de studenten door het argument heen te leiden. Dus ik heb nou bijvoorbeeld een slide die zegt van eh, 'de verlichting leidt tot onze moderne samenleving?', en dan de volgende slide een plaatje van Voltaire 'maar we hebben een probleem' en dan één woord, en dat ga ik dan toelichten, zodat ze, zodat je... je helpt eigenlijk met de structuur, maar dat je het niet invult in de powerpoint

CH : Het is meer een focuspunt?

PR : Klopt ja, dat ze snappen waar we zitten ongeveer, ja. Wat ik trouwens ook doe nu, als ik er tijd voor heb, is dat ik de pagina-nummers erbij doe. Ik weet niet of dat goed is of niet, ik vind het zelf echt heel handig... Ik heb zelf wel eens dat ik naar een lezing ga en dat ik al zie dat iemand vijftig slides heeft en dat ie dan heel lang over die eerste drie doet, ja, dan kan ik al niet meer luisteren, want dan denk ik van 'nee he'

CH : Oké ja, dus puur een soort progressie aangeven...

PR : Je ziet daar de progressie, ja. En volgens mij werkt dat mentaal ook wel, maar misschien niet hoor, ik weet het ook niet! Maar dan weten ze wanneer het pauze wordt.

CH : Ohja, leuk! Interessant...

PR : Maar ik vind het een moeilijk genre. Ik heb het, ik vind het echt eh... ik vind het wel interessant dat je doorbijt, ik ben ook wel benieuwd.

CH : Met de powerpoint bedoelt u?

PR : Nou, met hoorcolleges in het algemeen. Ehm... het is echt moeilijk om goed te spreken.

CH : Ja, kan ik me voorstellen...

PR : Ik bedoel, het is vrij makkelijk om een lange tijd te vullen, maar...

CH : Ja, het is een kunst denk ik, ja. Ehm... nou, ik heb ook nog een paar dingetjes, een stelling : is het zo dat een docent zoveel mogelijk informatie geeft? Ik denk dat u al een beetje...

PR : Ja, nee, dat is niet zo, maar som

s wel. Dus voor dit college dacht ik dat het wel zo was, en dat komt eigenlijk omdat de materie nu zo weinig vastomlijnd is dat studenten vorig jaar ook wel gezegd hebben 'we hebben behoefte aan

context'. Maar er is meer context dan informatie misschien, maar de informatie staat in boeken. Dat mag je zelf lezen. Dat is...

CH : M-hm, oké. Ik loop ze eventjes bij langs hoor, om zeker te weten dat ik ze gehad heb. Bijvoorbeeld 'een goede docent vraagt actief of er vragen zijn' tijdens een hoorcollege... [PR : Ja.] met het interactieve college... kan ik me voorstellen, ja. Uhm... en 'geeft veel concrete voorbeelden tijdens het hoorcollege'?

PR : Oh, da's een goeie, ehm... dat weet ik niet. Ja, het kan... het is even de vraag waarom je het zou doen, ik denk dat het wel... het brengt het wat dichterbij, een voorbeeld is natuurlijk meer dat je iets uitlegt wat in de abstractie niet duidelijk is. Het zou kunnen. Maar bij geschiedenis is dan denk ik wat minder omdat je niet zo op theoretisch niveau zit. De meeste dingen zijn toch wel vrij, ja, niet zo heel moeilijk te begrijpen.

CH : Evenementen... ja. Het volgende punt is 'legt veel concepten uit tijdens college', dus de verhouding concrete voorbeelden-concepten, hoe ziet u dat?

PR : Ja goed, wij zijn niet zo van, ik heb niet zo veel concepten, misschien één of twee. En daar moet je natuurlijk wel een voorbeeld bij hebben, dat moet je toelichten. Maar eerder omdat geschiedenisstudenten daar ook niet zo mee getrouwd zijn.

CH : Is dat misschien een beetje geschiedenis-eigen om niet te veel... concepten te...

PR : Ja. Ja, klopt. Maar als je het doet, moet je het wel doen en juist omdat geschiedenisstudenten dat heel moeilijk vinden... om daarmee te werken...

CH : Oké. Ja, komt dat echt doordat de studenten het moeilijk vinden?

PR : Omdat het niet bij het vak past. Ja, geschiedenis is erg empirisch. Meer dan jouw vak, denk ik. En dat betekent dat de verleiding ook voor hoorcolleges groter wordt om verhalen te gaan vertellen en veel informatie te gaan geven. En dat is echt een valkuil voor historici. De valkuil is heel verraderlijk omdat je gehoor het soms nog wel leuk vindt ook eigenlijk. Dus dat is eh... ja. Maar d'r zit ook wel weer, kijk als je naar een mastercollege zou komen zou dat een heel ander hoorcollege ook zijn, dan zou je veel meer met concepten d'r aan werken...

CH : Waarom is dat verschil er zo?

PR : Nou, ik denk dat bij ons de knip echt wel zit tussen bachelor en master. Dat, je moet bij een bachelor bij iets weten over theorie en concept, maar in de master is dat echt een grote stap. Dat wordt het niet meer iets dat je erbij doet, maar dan wordt het eigenlijk een beetje je startpunt. Daar beginnen we. En laten we dat maar eens uitwerken.

CH : Is dat ook zo omdat je eerst een bepaalde kennisbasis moet hebben... voordat je kunt beginnen met de concepten?

PR : Eh... dat zou kunnen, ja. Ik weet niet of dat zo is, maar dat vereist een ander niveau van denken. En we weten dat studenten vaak geschiedenis studeren omdat ze 'het leuk vinden'. Dat ze over van alles wat, ze hebben over de Romeinen gelezen, nou dan willen ze toch, dat is de route die ze bewandelen. Maar dat is prima, ik geloof dat dat een goeie motivatie is. En je merkt ook dat, de theoretische vakken vinden ze vaak helemaal niet zo leuk, dus het eerste jaar doen ze bijvoorbeeld een vak over 'theorie van de geschiedenis', maar dat interesse..., ja, dat is...

CH : Droog...

PR : Maar ze kunnen het ook niet, misschien dat je het al gelijk hebt, maar ze kunnen het nog geen handen en voeten geven. Dus dan noem je een heel moeilijk concept, maar ze kunnen dat niet koppelen aan iets wat ze... concreet kunnen vastpakken zeg maar.

CH : Ja, duidelijk. Even kijken, we gaan door over eigenlijk de relatie tussen student en docent, hoe zou u zelf die relatie omschrijven? Dus zowel binnen het college als d'r omheen?

PR : Nou, in toenemende mate toch wel als een soort partnership. Ja, daar geloof ik steeds meer in. Uhm..., ja dus ik probeer dat nu soms ook concreet in colleges te zeggen, ik bedoel, we zijn samen eigenlijk met een onderzoeks... een groot project bezig en eh... ik... ja, en ik ben jullie begeleider, ik ben niet degene die precies zegt hoe het zit. Ik probeer jullie te begeleiden in jullie eigen ontwikkeling, zo iets. En daar geloof ik steeds meer in, want ik geloof ook wel dat het een goeie... het ligt er wel een beetje aan op welk niveau je zit, ik denk dat dit niveau... ja, in jaar twee, drie kan dat. In jaar één denk ik nog wel wat anders. Maar ehm... dus ik coördineer toevallig alle bachelor-eindwerkstukken en ik zeg tegen mijn studenten dat zij nu projectleider zijn geworden. En ik begeleid, ik sta een beetje aan de zijlijn, ik hou een beetje de deadlines in de gaten, ik stuur een beetje bij. Maar het is jullie ding. Jullie zijn tweeëntwintig, jullie zijn volwassen, jullie gaan over een jaar werk je voor de minister... van defensie, ik zeg maar wat, dus eh... ja, toch? Dat zou goed kunnen. Dus dat. Ben ik misschien ook iets liberaler in dan mijn... collega's, dat is wel goed om... op te merken.

CH : Ah ja, ook daarin, ja. En hebben studenten ook het... recht om de docent te bekritisieren?

PR : Tuurlijk. Bijna eerder een plicht, zou ik zeggen. En ik, dat vind ik eigenlijk wel een probleem, in de zin dat ze dat te weinig doen. Ja, ik kom nog te vaak tegen van ja, jij bent de docent, dus jij weet het, dus wie ben ik? Of ik heb dat boek gelezen en ja, moet ik daar dan zelf een mening over hebben? Eh ja. Dat is de bedoeling. En niet zozeer of ze dan al dan niet gelijk hebben, maar omdat dat volgens mij je opleiding is, je kritisch vermogen ontwikkelen. Dus ik zou d'r zelfs een sport van willen maken om te kijken of iemand het verkeerd heeft, ja. Maar voor hoorcolleges is dat doorgaans wel minder. Ik krijg af en toe wel eens een opmerking 'daar klopt helemaal niks van', en soms dan is dat ook terecht.

CH : Oké, echt face-to-face?

PR : Nou, ik heb wel eens een vraag van hoe is dat nou, en soms moet je, ja bijstellen. Ja, dat vind ik wel leuk.

CH : Ja. Zou u daarin ook zeggen dat studenten en docenten een gelijke status hebben?

PR : N-, n-, weet ik niet, ligt er een beetje aan hoe je het bedoelt, want het blijft zo dat je gewoon ontzettend veel meer ervaring hebt en dat jij dingen ziet die studenten niet zien, en dat ze naar jou toe komen met de verwachting dat ze dingen leren en dat jij dan meer weet en meer snapt, ehm... dus nee, volgens mij heb je niet dezelfde status. Ook al zeg ik dat het een partnership is, maar het is geen gelijkwaardige partnership. En dat is ook prima. Ehm... maar waar het om gaat volgens mij is wel dat je als student ook wel een hele eigen inbreng hebt en dat je op een gegeven moment ook wel... ik ben met deze cursus bijvoorbeeld ook papers aan het begeleiden, en ja, de studenten weten dan meer over het onderwerp dan ik. En ik vind het wel belangrijk dat ze dat lef ook hebben om dat zelf te begrijpen. En mijn status is in die zin anders dat ik beter begrijp hoe je een argument opzet en

hoe je... je paper schrijft, eigenlijk, maar zij weten meer over het onderwerp. Dus in die zin is het een partnership, maar heb je geen gelijke status.

CH : Nee. Da's een goeie. Eh... nou, dit vult eigenlijk wel aan op de rest denk ik, maar heeft de student de mogelijkheid om de didactiek van de docent te beïnvloeden?

PR : Ja, maar het gebeurt eigenlijk vrij weinig.

CH : Ja, zoals u zei, ja...

PR : En dat, ja. Ik heb een keer, is misschien wel leuk om te vertellen, ik heb nou, niet een peiling, maar ik probeer elk jaar een soort klankbord te doen, dat ik aan de studenten vraag halverwege de cursus wat ze ervan vinden, of dingen anders moeten en of het wel zo werkt en eh... nou, dat is wel leuk, maar ik heb het één keer aan het begin van de cursus gedaan, en toen zei ik tegen de studenten: 'Wat willen jullie leren? En dan gaan we het even niet over het inhoud van de cursus hebben.' En ik krijg geen enkel antwoord. Nee, ik zei van 'willen jullie beter leren presenteren, willen jullie schrijfvaardigheden ontwikkelen, of willen jullie, ja, gaan nadenken over analytisch denken', ik dacht ik ga het gewoon eens proberen. Want, want ik bedoel als ik dan echt geloof in zelfsturend onderwijs, dan: kom maar op...

CH : Oh! Want wat voor leerjaar was dit?

PR : Het was een minor. Dus tweedejaars en derdejaars studenten. Wel interdisciplinair. Ik denk ook dat ze een beetje geschrokken waren, en vind het ook wel lastig, omdat ze natuurlijk ook denken van 'hallo, jij krijgt ervoor betaald, geef ons maar gewoon les.', toch, dat... maar ik dacht toch, nou... denk d'r maar eens over na. En dat is, dat heeft te maken met een bredere discussie omdat we merken dat in ieder geval geschiedenisstudenten gewoon niet goed zicht hebben in hun eigen intellectuele ontwikkeling. We hebben daar hele uitgebreide schema's voor. In jaar één kan je dat, in jaar twee kan je dat, in jaar drie kan je dat... Maar het, het landt niet. En we weten niet zo goed waar dat aan ligt.

CH : Oké. Uhm... heeft de student ook de plicht om de instructies van de docent op te volgen? Sluit daar mooi in aan, haha.

PR : Uhm... nou, ligt er aan waar het over gaat. Ik bedoel, als we het over aanwezigheid, en deadlines en papers inleveren... ja. Dat is gewoon de afspraak. Uhm... ik ben daar zelf niet super streng in, maar in principe is het antwoord een ja. Als het over inhoudelijk gaat, dan is het... ja, als iemand zegt 'ik schrijf een essay over A' en ik zeg 'je kan het beter over B doen', en het wordt A, dan is het prima. Dus ik weet niet precies waar je op doelt, maar... Uhm... ja, dus je wilt, tuurlijk, je wilt een bepaalde mate van zelfstandigheid, dat is akkoord, maar er zijn ook gewoon regels. Maar er zijn ook regels waar ik me zelf ook niet aan hou, ik heb nu als experiment dat ik in de cursus deadlines voor de student geef, maar ook de deadlines van mezelf vermeld in de syllabus waarop ik het nagekeken moet hebben. En daar ben ik zelf ook wel een beetje van geschrokken, want die zijn nogal krap, maar eh da's, da's volgens... ik vind het zelf ook wel een heel leuk gesprek hoor, van wat ben je eigenlijk aan het doen, maar ik vind dat wel goed, omdat ik... soms hebben studenten daar erg veel kritiek op, want zij moeten alles en docenten hoeven zich dan niet, eh... dus ik denk, 'oké, prima, dan moeten we dat zelf ook doen'. Maar soms vind ik ze daar net iets te aardig in. Ik hoor ook als coördinator wel dat docenten daar echt heel laat soms mee zijn en, ik bedoel ik ben het zelf ook wel eens, maar dat ze dan zeggen 'ach weet je, docenten hebben het druk, dus ik snap dat'. Ik denk van 'nee, jullie hebben het ook druk, dus ja dan moet dat...'. Dus, zoiets, ja.

Page 12

CH : Nou, we zijn, eh, al redelijk ver. Eh... even kijken, wat vindt u zelf dan de sterke punten van uw hoorcolleges?

PR : Oei... Vind ik een hele moeilijke.

CH : Wat denkt u dat goed werkt?

PR : ... Krijg ik zeker ook de zwakke punten, of niet?

CH : Hahaha, 'wat wilt u verbeteren?', u mag ze ook allebei in een keer afwerken.

PR : Nee, is goed, ja, ehm... nou, ik vind een zwak punt, niet alleen in hoorcolleges, maar in alle, dat ik mezelf niet een duidelijk doel stel, van 'wat wil ik nou eigenlijk precies didactisch bereiken?', of ik weet het wel, maar soms zit er een vermenging in. En het lastige met hoorcolleges, en dat blijft een aandachtspunt is dat je altijd op dat spanningsveld zit, dus aan de ene kant, ik bedoel het is gewoon informatie, kennisoverdracht, aan de andere kant zijn daar boeken voor, dus je wil ook een punt maken, je wil ook inspireren, je wil ook dat ze getriggerd worden, dat ze... we hebben het allemaal dat je naar een lezing gaat en dat je denkt 'nou, ik vond het net niks' en dan opeens ga je naar een lezing dat je denkt 'wauw, dit heeft me echt gepakt'. Dus dat wil je ook, en soms lukt dat en meestal lukt dat niet. Maar je wil te veel dingen. Dus het is heel moeilijk, ik vind dat echt het moeilijkste, het is heel moeilijk om je doel te bereiken. En wat bij mijn hoorcolleges nog te vaak gebeurt, dat was ook bij deze, denk ik, is dat je drie doelen hebt. Dus ik wilde én ik wil ze, ik bedoel ik vind het zelf hartstikke leuk, dus je wil ze net iets te veel leuke dingen vertellen, je wil ze ook inspireren, je wil ook de context geven, en dat was in dit geval te veel, ik wilde te veel dingen vertellen, maar zij hadden daar zelf de week ervoor om gevraagd, ik weet niet of ze dat verteld hebben? Ze hadden de week ervoor gezegd van 'we willen meer daarover'. Maar goed, dat sluit dan wel weer aan bij wat ik volgens mij wel, ehm... hier wel sterk was, dat ik ze van tevoren vraag waar ze het hoorcollege over willen, dus ik introduceer van tevoren altijd even van 'welke thema's vinden jullie interessant?', dus dan gaan we daar meer tijd aan besteden, het nadeel daarvan is dat je elk jaar je colleges ook moet bijstellen, maar goed, dat is dan maar zo. Maar dat het in dit geval dan net iets te snel, de opbouw was dan wat minder sterk... ja, dus het is altijd een beetje een mengeling.

CH : Ja, eigenlijk een beetje de spanning tussen time-management en de hoeveelheid informatie?

PR : Ja, ja, dus je denkt er wel over na, maar het blijft gewoon heel lastig over wat je nou precies wilde met zo'n hoorcollege, en ik ben d'r zelf ook nog niet uit, eigenlijk. Een werkcollege is in zeker zin makkelijk, want dat breek je echt op in hele specifieke doelen. 'We gaan kijken of jullie het artikel begrepen hebben, we gaan verwerkingsopdrachten, we gaan een bron bekijken, dat is een heel duidelijk didactisch doel. Het hoorcollege is een gek ding. En toch blijven we het doen. Denk ik, toch, dat is eh?

CH : Even kijken... Nou, als studenten aantekeningen maken, is het dan volgens u beter om het met de hand te doen of met de laptop?

PR : Geen mening over. Ik kan zelf al niet meer schrijven, ik doe alles met mijn laptop, dus eh...

CH : Ja... eigen keus...

PR : Ja, eigen keus, ja. Ik bedoel, ik weet dat uit onderzoeken blijkt dat schrijven soms beter is hoor... maar voor mezelf merk ik dan een laptop veel handiger is, omdat je dan eh... ook dingen snel weer terug kan vinden.

CH : Ja. Oké, dan gaan we gauw verder. Eh, nou, we hadden het zonet al over het verschil tussen hoorcolleges en werkcolleges... maakt het ook, want we zaten nu bijvoorbeeld bij het hoorcollege in een werkcollegezaal, merkt u dat daar een verschil is? In de omgang in een kleine zaal vergeleken met een grote zaal?

PR : Ja. Ja, omdat... je kent ze ook allemaal beter en studenten voelen zich vrijer om iets te vragen. In een hoorcollegezaal is dat niet zo. Ik had van de week ook wel een gekke ervaring, ik geef twee grote hoorcolleges, en eentje daar zit... het zijn dezelfde, maar dan in het Nederlands en Engels, en bij de een had ik echt het gevoel dat ik contact met de zaal heb, dat... je stelt een vraag, en iemand gaat wat zeggen, iemand had op mijn uiteindelijk ook een kritische noot, die was het er niet mee eens en ook de context, dat is ook een beetje gek, maar dat mensen binnen komen dat er meestal een paar studenten wel 'goeiemorgen' zeggen, ik bedoel, dat eh... of bij het weggaan van 'nou, bedankt', of iemand komt met een vraag naar je toe, maar ik heb nou een groep internationale studenten en er is... gewoon helemaal niet. Ik zie wel dat ze goed luisteren, ik zie ook dat ze af en toe knikken of denken van 'hmm', maar dat is oké, dus ik snap dat ze reageren op wat je doet, maar als je dan een vraag stelt, ja, dan zegt iemand ook wel iets, maar... bij deze groep is het zo dat bij binnenkomst niemand 'hallo' zegt, en bij het weggaan niemand 'tot volgende week' of... dat hoeft je ook niet altijd te doen, hè, maar als je zo vlak langs iemand heen loopt op een ogenblik dan zeg je dat. En ik merk dat ik dat heel vervelend vind. Ik ben niet boos ofzo, maar het is net of je... het contact wordt lastiger. En ik heb inmiddels wel zoveel hoorcolleges gegeven dat ik daar niet meer zo van onder de indruk ben, ik vind het ook niet spannend meer, maar het is alsof er een soort barrière wordt opgeworpen, en ik weet dat dat ook niet... ik bedoel, ik weet dat het een soort verlegenheid is ofzo, misschien, maar dat is voor jou wel interessant, misschien dat die afstand bij internationale studenten als iets groter gevoeld wordt, dat kan. Ook al heb ik er vorige jaren juist hele mondige studenten gehad. Dus ja, er zit ook in de grootte wel een verschil in en bij het kleine kan je ook makkelijker rondlopen, persoonlijk heb ik echt een hekel aan microfoons, omdat ik altijd verkeerd erin praat, en hier kan je gewoon een beetje rondlopen, en dat vind ik veel prettiger. Dan voel ik me gewoon wat relaxter, en eh... dan wordt het ook een meer conversatie-achtige toon, ja. Dus dat maakt uit.

CH : Oké, ja. Ehm... heeft u zelf ook een uitleg gegeven aan uw studenten over uw manier van college geven, want u had het zelf over een 'interactief college', heeft u daar iets over verteld?

PR : Ehm, ja, de allereerste sessie doe ik dat altijd. Dan leg ik uit wat ik ongeveer in gedachten heb, ik overleg ook met de studenten of ze dat een prettige vorm vinden, of dat ze minder werkcollege, meer hoorcollege... Ze vinden het altijd allemaal prima. Maar goed, dan is het wel even... maar bijvoorbeeld hebben we één opdracht geschrappt, presentaties hadden ze geen zin in. Dus ik zei 'geen presentaties, da's goed.' Dus, ja.

CH : Haha, oké! Democratische start...

PR : Ja... ja, ik bedoel, nou was dit met een presentatie, maar het was een hele grote groep, dus daarom dacht ik ik ga even... als je met zijn vijftien bent, dan kan dat, maar met zijn vijfentwintigen heb je elke week vier presentaties, dat is best veel. Maar de vorm inderdaad, ook de lengte van het hoorcollege, dat probeer ik wel een beetje met ze te bespreken.

CH : Ja, oké. Even kijken... Dat is ook wel interessant, want ik heb het daar met de docent van de Sorbonne ook over gehad, die, bij de Sorbonne is het namelijk zo dat presentaties heel lang kunnen duren, dat ze ook bijna het hele werkcollege in beslag nemen, en daar werd eigenlijk gezegd van 'het

is een traditie, dat blijven we doen' en eh... ja, elk jaar proberen ze het te veranderen, maar blijven de studenten eigenlijk hele lange presentaties houden, hoe... is dat... worden hier ook lange presentaties gehouden?

PR : Nee, helemaal niet, nee, maar het mag wel wat meer, bij dit college worstelen we met, dit is een minor en de uren voor de minor zijn ingekrompen van zes naar vier, dan heb ik ook nog eens een keer een thema waarvan de studenten denken 'we hebben echt die context nodig', iets over vroegmodern Europa en ineens gaan we een artikel lezen over iets heel specifiek, over Spanje in 1530, dus... je hebt eigenlijk niet zoveel tijd. Terwijl mijn filosofie, wat ik net zei, is dat ik wil dat studenten zelf ook aan de slag gaan, dus ik wil wel graag die presentaties en dat ze zelf onderling discussies aangaan.

CH : En wat is over het algemeen de trend, hoe lang duren ongeveer de presentaties...

PR : Oh, in het algemeen vrij kort, ongeveer 10 minuten

CH : En daar houden ze zich wel aan ook?

PR : Daar hou ik ze aan, ja, ja. Maar dat is ook prima. Dat is ook een fijne lengte voor als... je realiseert je dat... jij bent de expert en zij moeten zich in week drie al hebben ingelezen in het thema, en dan vind ik niet dat je iemand daar twintig minuten over kan laten praten. Ik weet trouwens ook dat studenten daar heel gemengd over denken. In de zin dat zij presentaties niet leuk vinden om te doen en ook niet om naar te luisteren. Dus docenten vinden het wel een goed idee en... misschien denk jij er anders over, maar in mijn ervaring vinden studenten het ook niet zo leuk om naar presentaties van anderen te luisteren. Omdat zij, en dat heeft ook weer met hun visie te maken, omdat zij denken dat jij het wel weet, maar hun medestudenten niet. Ja, dus zij vinden dat verloren tijd... denk ik.

CH : Nee, dat is super... ja, dat kwam toen eigenlijk op, maar dat is wel iets wat... ja, wat wel interessant eh... het is natuurlijk sowieso lastig om de aandacht... vast te, zoals u ook zei, het is een hele kunst om het didactisch zo voor te bereiden dat iedereen de aandacht houdt. En dat is wel... bij, natuurlijk, een studentenpresentatie kan dat eh... d'r niet in zitten.

PR : Ja, ja. Wat ik trouwens nu wel doe, dat heb ik ook wel geleerd, dat is dat ik ze een vast voorblad geef. Precies om die reden, omdat ze anders... wordt het te lang, of ze gaan heel erg veel vertellen over hoe interessant het allemaal is... maar ik zeg 'je moet in één slide moet je dat thema neerzetten, in slide twee de vraag, slide drie en vier de analyse en slide vijf de conclusie. En zo, bijna, een beetje variatie, maar... dus in die zin ook niet alleen maar van 'wat heb ik allemaal gevonden en wat vind ik ervan?', maar dat ik ze ook dwing om dat... ook de discussie in te leiden als zodanig. Dat we ook echt een punt hebben waar we over kunnen discussiëren.

CH : Ja... grappig. Dat is wel een beetje in... eigenlijk in strijd met wat u zei over zelfstandigheid.

PR : Ja, dat is waar. Dat ik het format geef? Ja, daar heb je gelijk in... maar aan de andere kant, ehm... je zou denken dat ze dit zelf zich moeten aanleren, maar je weet gewoon dat het gewoon niet zo is en dat daardoor presentaties gewoon een beetje saai worden. Dus het is meer dat je een soort ondergrens vaststelt. Van ehm... en dat doe ik trouwens ook bij de papers, ben ik nou met een heel ingewikkeld... concept bezig dat ik studenten ook formulieren geef dat ze steeds uitgebreider hun paper schrijven. Dat klinkt heel erg als een geleid eh, proces, en dat is het ook. Eh, maar ik weet ook dat het werkt. Dus ja, nee, daar heb je gelijk in. Ja, dat is heel... haha, ja.

Page 15

CH : Ja, het kan natuurlijk twee kanten op, want het is wel zo dat je, misschien helpt het ook wel weer om een skill op te bouwen.

PR : Ja, want ik had toevallig vandaag nog studenten die zeggen dat ze in een bepaalde cursus gewoon niet begeleid worden, omdat ze alles zelf moeten doen. En dan denk ik, als je het helemaal loslaat, dan... volgens mij leer je dan te weinig. Ook omdat je je alle kennis moet eigen maken, en dan ga je je daar op richten. En dat is wat je ergens niet wil.

CH : Nee, precies. Interessant... nou, deze heb ik ook in de vragenlijst heb ik die neergezet, eh, welke van deze hulpmiddelen gebruikt u vaak in uw colleges? (Wijst naar lijst)

PR : Eh... de powerpoint eigenlijk altijd wel, ook al wil ik naar Prezi, maar ik vind dat nog... het kost me nog te veel tijd om... het goed eigen te maken, het is wel beter hoor, maar ja. Bibliografie doe ik eigenlijk nooit, omdat ik daar te lui voor ben... ik geef ze soms wel een paar pointers. Basisboeken probeer ik als ze er zijn... daar geloof ik wel in, dat studenten dat prettig vinden. Bijna altijd. Aantekeningen van andere studenten?

CH : ... dus dit gaat eigenlijk om welke hulpmiddelen kunnen studenten gebruiken om het college later te leren? Misschien is het minder relevant voor u, maar wat... vindt u daarvan, zouden ze dat makkelijk kunnen gebruiken?

PR : Dat ze het van elkaar kunnen gebruiken? Ja, ik vind het prima... ik zou het zelf niet zo aanmoedigen, geloof ik. Maar omdat ik daar niet in geloof. Ik hoor het wel vaker dat studenten zeggen 'sorry, ik ben ziek, maar ik lees de aantekeningen van andere studenten wel'. Oké, het gaat erom wat jij leert, maar... Dus zelfgemaakt wel, vragen gesteld aan de docent per mail...

CH : Doet u dat wel eens? Dat u vragen krijgt, dat u eh...

PR : Hmm... soms. Ja. Ja, maar gaat meestal over papers. Eigenlijk nooit over de inhoud van het college.

CH : Nee, oké, meer tijdens het college dan...

PR : Nee, heb eigenlijk nooit... dat ze nog eens iets willen vragen. En facebook...

CH : Ja, en ik weet niet of u weet of er een facebookgroep is?

PR : Facebook? Nee, dat weet ik niet. Ik weet eh... ze hebben wel meestal, eerstejaarsstudenten, wel zo'n app eh... groepje waar ze volgens mij wel informatie uitwisselen. Maar wat verder inderdaad... dat weet ik niet.

CH : Ja, dat is meer voor de studenten inderdaad! Ehm... even kijken... nou, dan zijn we alweer bijna op het einde, heeft u verder nog opmerkingen, iets wat u nog te binnen in geschoten?

PR : Nee, volgens mij heb ik eh...

CH : Volgens mij zijn we lekker uitgebreid eh... erop in gegaan.

PR : Dat dacht ik. Het is maar goed dat we geen half uur ge...

CH : Hahaha super, nou hartstikke interessant, dank u wel!

QUESTIONNAIRE SORBONNE

RENSEIGNEMENTS SUR LE PROJET :

Ce questionnaire fait partie de ma recherche de mémoire. J'ai eu l'expérience d'être une étudiante dans cette université le semestre dernier et j'ai voulu savoir plus sur l'éducation de la Sorbonne.

VOTRE PARTICIPATION :

Votre participation à cette recherche, consistera à remplir le présent questionnaire comprenant des questions portant sur l'éducation. Bien que les réponses à chacune des questions soient importantes pour la recherche, vous demeurez libre de choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre d'entre elles ou encore de mettre fin à votre participation à tout moment.

ANONYMAT ET CONSERVATION DES DONNÉES

Votre participation à ce projet étant anonyme, il ne sera jamais possible de vous identifier.

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

ATTESTATION DU CONSENTEMENT :

Le simple retour du questionnaire rempli sera considéré comme l'expression implicite de votre consentement à participer au projet.

[Dem1] Âge : ...
[Dem2] Genre : Homme/Femme/Autre
[Dem3] Année d'études : L1/L2/L3/M1/M2
[Dem4] Êtes-vous un(e) étudiant(e) Erasmus ? : Oui/Non
[Dem5] Avez-vous suivi toute votre scolarité en France, sinon depuis quel niveau ? Oui/Non, sinon depuis.....

Donnez 3 mots que vous associez avec 'étudiant'

1. ...
2. ...
3. ...

Donnez 3 mots que vous associez avec 'professeur'

1. ...
2. ...
3. ...

Veillez entourer le chiffre qui correspond le plus à votre opinion sur chaque affirmation.

	Opinion				
	Complètement pas d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Complètement d'accord
[Qa1] Un bon étudiant prend le plus de notes possible	1	2	3	4	5
[Qa2] Un bon étudiant pose des questions pendant le CM ³ .	1	2	3	4	5
[Qa3] Un bon étudiant utilise ses propres notes pour étudier pour l'examen.	1	2	3	4	5
[Qa4] Un bon étudiant va toujours au CM.	1	2	3	4	5

³ CM = cours magistral

	Opinion				
	Complètement pas d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Complètement d'accord
[Qb1] Un bon professeur donne le plus d'information possible.	1	2	3	4	5
[Qb2] Un bon professeur demande activement s'il y a des questions.	1	2	3	4	5
[Qb3] Un bon professeur donne beaucoup d'exemples concrets dans le CM.	1	2	3	4	5
[Qb4] Un bon professeur explique beaucoup de concepts dans le CM.	1	2	3	4	5
[Qc1] L'étudiant a le droit de critiquer le professeur.	1	2	3	4	5
[Qc2] Le professeur et l'étudiant ont un statut égal.	1	2	3	4	5
[Qc3] L'étudiant a la possibilité d'influencer la didactique du professeur.	1	2	3	4	5
[Qc4] L'étudiant a le devoir de suivre les instructions du professeur.	1	2	3	4	5
[Qd1] Je trouve la manière de donner un CM à la Sorbonne utile.	1	2	3	4	5
[Qd2] Je ne changerais pas la didactique du CM de la Sorbonne.	1	2	3	4	5
[Qd3] Le CM m'aide à comprendre la matière.	1	2	3	4	5
[Qd4] Je suis content du CM de la Sorbonne.	1	2	3	4	5

Supports qu'on utilise pour les révisions du CM	Fréquence d'utilisation				
	Jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent	Toujours
[Fr1] Powerpoint/Prezi (en ligne)	1	2	3	4	5
[Fr2] Bibliographie (livres à emprunter dans la bibliothèque)	1	2	3	4	5
[Fr3] Livres de base (livres à acheter pour le cours)	1	2	3	4	5
[Fr4] Notes des autres étudiants	1	2	3	4	5
[Fr5] Les notes qu'on a prises soi-même	1	2	3	4	5
[Fr6] Des questions posées au professeur par mail	1	2	3	4	5
[Fr7] Des questions posées dans le groupe Facebook	1	2	3	4	5

Avez-vous des remarques supplémentaires sur les CMs de la Sorbonne ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ENQUÊTE UNIVERSITEIT UTRECHT

INFORMATIE:

Deze enquête is een onderdeel van mijn scriptie-onderzoek over onderwijs. Ik ben hierbij geïnteresseerd in de hoorcolleges aan de Universiteit Utrecht voor vergelijkend onderzoek. Jullie zijn de doelgroep die mij kan helpen om de situatie in kaart te brengen.

JULLIE DEELNAME:

Deelname aan dit onderzoek bestaat uit het invullen van de volgende enquête met vragen over het onderwijs. Hoewel het invullen van alle vragen belangrijk is voor het onderzoek, staat het jullie te allen tijde vrij om een vraag niet te beantwoorden of om jullie deelname te beëindigen op elk gewenst moment.

ANONIMITEIT EN GEGEVENSGBRUIK:

Doordat jullie deelname aan dit project anoniem is, zal het nooit mogelijk zijn om iemand te identificeren.

DANKWOORD:

Jullie deelname is zeer waardevol om dit onderzoek te kunnen realiseren. Daarom willen we jullie graag alvast hartelijk bedanken voor het stukje tijd en aandacht dat jullie besteden aan deze bijdrage.

TOESTEMMINGSVERKLARING:

Simpelweg het invullen en inleveren van deze enquête wordt beschouwd als een impliciete vorm van toestemming tot deelname aan dit onderzoek.

[Dem1] Leeftijd: ...
[Dem2] Geslacht: Man/Vrouw/Anders
[Dem3] Studiejahr : 1 ^e /2 ^e /3 ^e /Master/Anders, namelijk...
[Dem4] Bent u een Erasmusstudent in deze klas? Ja/Nee
[Dem5] Heeft u uw volledige onderwijs in Nederland gevolgd, zo niet vanaf welk niveau? Ja/Nee, vanaf.....

Noem 3 woorden die u associeert met 'student'

1. ...
2. ...
3. ...

Noem 3 woorden die u associeert met 'docent'

1. ...
2. ...
3. ...

U mag het nummer omcirkelen dat het beste overeenkomt met uw eigen mening over elke stelling.

	Mening				
	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
[Qa1] Een goede student neemt zoveel mogelijk aantekeningen.	1	2	3	4	5
[Qa2] Een goede student stelt vragen tijdens het hoorcollege	1	2	3	4	5
[Qa3] Een goede student gebruikt zijn/haar eigen aantekeningen om te studeren voor het tentamen.	1	2	3	4	5
[Qa4] Een goede student gaat altijd naar het hoorcollege.	1	2	3	4	5

	Mening				
	Volledig oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Volledig eens
[Qb1] Een goede docent geeft zoveel mogelijk informatie.	1	2	3	4	5
[Qb2] Een goede docent vraagt actief of er vragen zijn.	1	2	3	4	5
[Qb3] Een goede docent geeft veel concrete voorbeelden tijdens het hoorcollege.	1	2	3	4	5
[Qb4] Een goede docent legt veel concepten uit tijdens het hoorcollege.	1	2	3	4	5
[Qc1] De student heeft het recht om kritiek te geven op de docent.	1	2	3	4	5
[Qc2] De docent en de student hebben een gelijke status.	1	2	3	4	5
[Qc3] De student heeft de mogelijkheid om de didaktiek van de docent te beïnvloeden.	1	2	3	4	5
[Qc4] De student heeft de plicht om de instructies van de docent op te volgen.	1	2	3	4	5
[Qd1] Ik vind de manier waarop er hoorcollege wordt gegeven op de Universiteit Utrecht nuttig.	1	2	3	4	5
[Qd2] Ik zou de didaktiek in het hoorcollege op de Universiteit Utrecht niet veranderen.	1	2	3	4	5
[Qd3] Het hoorcollege helpt mij om de stof te begrijpen.	1	2	3	4	5
[Qd4] Ik ben tevreden met het hoorcollege op de Universiteit Utrecht.	1	2	3	4	5

Hulpmiddelen om de stof uit het hoorcollege te leren.	Frequentie van gebruik				
	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
[Fr1] Powerpoint/Prezi (online)	1	2	3	4	5
[Fr2] Bibliografie (boeken die te leen zijn in de bibliotheek)	1	2	3	4	5
[Fr3] Basisboeken (boeken die je moet kopen voor het vak)	1	2	3	4	5
[Fr4] Aantekeningen van andere studenten	1	2	3	4	5
[Fr5] Zelf gemaakte aantekeningen	1	2	3	4	5
[Fr6] Vragen, gesteld aan de docent per mail	1	2	3	4	5
[Fr7] Vragen, gesteld in de Facebookgroep	1	2	3	4	5

Heeft u verder nog opmerkingen over de hoorcolleges van de Universiteit Utrecht ?

.....

.....

.....

Remarques

Sorbonne

Qc2: ... en théorie
Fr6 : pas par mail, mais pendant ou à la fin du cours
La qualité du professeur n'est pas égale
Un peu difficile au début pour les étudiants erasmus

Utrecht

De kwaliteit (en inhoud) verschilt vaak per departement, talen doen veel minder aan PowerPoints
De colleges zijn erg afhankelijk van de docent.
Het verschilt vooral heel erg per vak. Voor dit vak hebben we bijvoorbeeld niet eens HC's. De enquête is daarom een beetje lastig in te vullen.
Docenten kunnen bij hoorcolleges beter zelf geen vragen stellen die te duidelijk zijn. Dit komt over als een retorische vraag.
Zou fijn zijn als ze [de hoorcolleges] online komen. Ik snap dat beleidmakers denken dat studenten massaal niet meer op komen dagen, maar toch zou het fijn zijn als je het tijdens het leren nog terug kan kijken/horen.