

Fil rouge pour les cours en culture informationnelle

Contributions

Dr. Philipp Stalder
Hauptbibliothek Universität Zürich
Chef du projet compétences en culture informationnelle chez e-lib.ch

Nadja Böller
Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur

Thomas Henkel
Bibliothèque cantonale et universitaire Fribourg

Susanna Landwehr-Sigg
Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz

Jörg Müller
Universitätsbibliothek Bern

Sabrina Piccinini
Biblioteca universitaria di Lugano

Brigitte Schubnell
Hauptbibliothek Universität Zürich

Beatrix Stuber
Universitätsbibliothek Bern

© 2011 Le projet «Compétences en culture informationnelle dans les Hautes écoles suisses» fait partie d'«e-lib.ch: Bibliothèque électronique suisse»

L'utilisation du présent document est soumise à la licence Creative Commons :
Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage à l'Identique 2.5 Suisse
(CC BY-NC-SA 2.5)

Les «Normes suisses sur les compétences en culture informationnelle» sont
présentées sur le site: <http://www.informationskompetenz.ch>

Introduction

Le présent fil rouge donne les principales indications pour réussir la planification, l'évaluation et la mise en valeur d'une offre de cours en matière de culture informationnelle dans les hautes écoles. Le but de ces cours est de favoriser un processus d'apprentissage constructif, dans lequel l'apprenant prend une part active, ce qui lui permet d'intégrer davantage les notions apprises (Hanke, 2008).

La planification soignée de l'enseignement est une condition fondamentale pour une réalisation couronnée de succès.

Elle prévoit essentiellement les étapes suivantes:

- Analyse de la situation de départ, des attentes et des besoins du public cible
- Définition des contenus et des objectifs du cours
- Structure de l'enseignement
- Sélection des méthodes
- Examen des conditions cadres relatives à l'organisation

Situation de départ, attentes et besoins du public cible

La situation de départ, les attentes et les besoins du public cible peuvent varier de manière sensible. Les étudiants de bachelor ont d'autres connaissances que les doctorants et d'autres besoins aussi. La connaissance des besoins, à acquérir le cas échéant en consultant les enseignants de la branche, facilite la définition des contenus et des objectifs du cours.

Contenus et objectifs du cours

L'enseignement a pour but principal de lancer un processus d'apprentissage qui favorise le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des apprenants. Les contenus ou thèmes ne s'identifient pas aux objectifs du cours. Le thème du cours pourrait être, par exemple, les sources d'information bibliographiques spécialisées d'une branche (le tableau 1 illustre la différence entre thème et objectif). Les objectifs du cours concrétisent le thème, dans la mesure où ils offrent une description plus précise du processus et/ou du résultat de l'activité d'apprentissage (Grunder, 2007).

La didactique générale distingue en fonction de leur degré d'abstraction les objectifs indicatifs (idée conductrice), les objectifs généraux (aptitudes visées) et les objectifs particuliers (ou objectifs opérationnels) (Eigenmann & Strittmatter, 1972; Grunder, 2007; Meyer, 2004).

Objectifs indicatifs (idée conductrice)

Ils constituent le cadre à l'intérieur duquel les contenus et les objectifs du cours peuvent être définis. Ils explicitent le pourquoi et les résultats attendus de l'apprentissage. Ils délimitent le thème et les buts de l'enseignement et, enfin, ils régissent et conditionnent le choix des objectifs et des contenus du cours.

Objectifs généraux (aptitudes visées)

Ils décrivent les compétences générales, le savoir-faire et le savoir-être que le processus d'apprentissage doit produire auprès des apprenants.

Objectifs particuliers (objectifs opérationnels)

Ils décrivent le comportement et les actions attendus des apprenants à la fin du processus d'apprentissage. Les objectifs opérationnels sont mesurables et vérifiables. Selon Robert Mager (Mager, 1994) la description des objectifs particuliers inclut trois composantes (Meyer, 2004):

- **Comportement attendu** (quoi?)
Cette composante permet de décrire le comportement attendu des apprenants à la fin du processus. Cela présuppose une formulation précise décrivant un comportement observable.
- **Conditions** (comment?)
Cette composante décrit les conditions et nomme les moyens grâce auxquels l'apprenant est censé parvenir au comportement attendu.
- **Mesure** (combien?)
La mesure indique la qualité que le comportement attendu des apprenants doit atteindre.

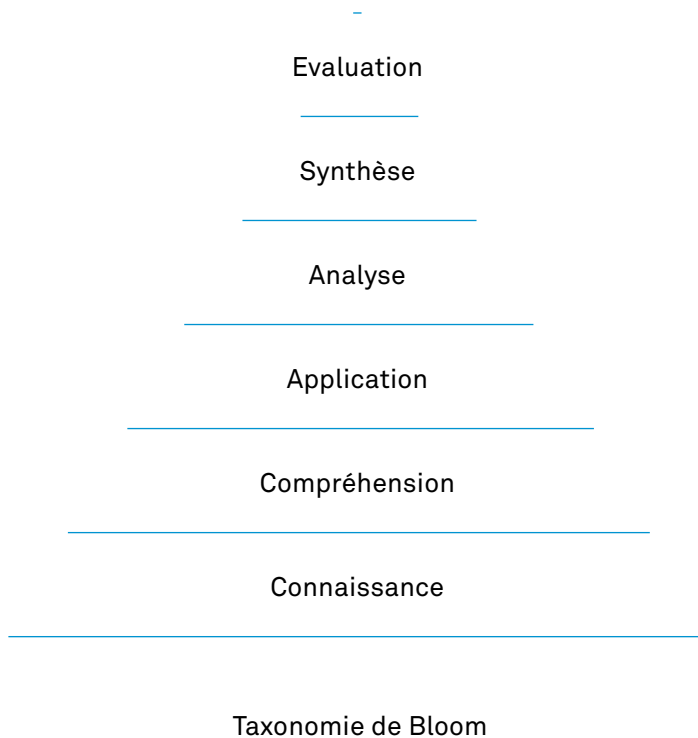
Exemples de formulation des objectifs d'apprentissage pour le thème « sources d'information spécialisées » (Tableau 1)

Niveau	Lien avec les normes
Objectif indicatif	La personne qui possède les compétences informationnelles est à même de reconnaître ses besoins en information, elle est capable de définir la nature et l'étendue des informations dont elle a besoin. (cf. premier principe)
Objectif général	La personne qui possède les compétences informationnelles reconnaît l'orientation, l'étendue et la pertinence de différentes sources d'information. (cf. objectifs d'apprentissage relatifs au premier principe)
Un objectif particulier relatif au cours sur les sources d'information bibliographiques spécialisées	Les apprenants savent identifier, en se basant sur la description des bases de données, au moins trois sources d'information bibliographiques importantes dans leur branche en fonction de l'orientation (domaines couverts) et de l'étendue (période et types de publications couverts).

L'exemple d'un objectif particulier énoncé dans le tableau 1 met en évidence les trois composantes d'un objectif particulier:

- Comportement attendu: les apprenants savent identifier au moins trois sources d'information bibliographiques importantes dans leur branche
- Conditions: en se basant sur la description des bases de données
- Mesure: en fonction de l'orientation et de l'étendue

Afin de rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage, il peut être utile de se baser sur la taxonomie de Bloom (Grunder, 2007; Meyer, 2004).



Ruth Meyer (Meyer, 2007) met à disposition sur internet de nombreux documents utiles à la préparation des cours. On y trouve également une liste de verbes facilitant la formulation des objectifs d'apprentissage pour les différents niveaux taxonomiques.

Lors de la préparation du cours, on travaille en principe dans le domaine des objectifs généraux et des objectifs particuliers. Pour mieux s'orienter, il peut s'avérer judicieux de mettre ces objectifs explicitement en relation avec les normes (v. exemple dans le tableau 1).

Lors de la préparation du cours, il est conseillé de définir les contenus et les objectifs d'apprentissage en réservant un temps important pour les exercices pratiques.

Structure de l'enseignement

Une structure claire des cours ou de toute la séquence de cours est une condition sine qua non pour assurer un enseignement de qualité et un apprentissage réussi. La structure se manifeste dans l'adéquation entre les contenus, les objectifs et les méthodes. La cohérence entre ces trois aspects devrait être immédiatement reconnaissable. Les caractéristiques principales d'une structure reconnaissable sont la suite logique des différentes étapes de l'enseignement, une méthode rythmée (v. l'encadré) et la clarté des consignes données (Meyer & Feindt, 2008, 25-38).

Le déroulement méthodologique classique d'une unité prévoit trois étapes: introduction – activité – conclusion. Exemple de déroulement d'une séquence pédagogique de 45 minutes:

- Phase 1 Introduction: Présentation par l'enseignant d'un exposé introductif portant sur la matière de la séquence (10 min. env.).
- Phase 2 Activité (travail, assimilation, contrôle et évaluation): Les participant-e-s traitent la matière de l'exposé introductif seuls, à deux ou en groupes p.ex. en se basant sur des exercices proposés. La vérification des résultats est importante pour terminer le déroulement logique de cette partie principale et sert à l'évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques (30 min. env.).
- Phase 3 Conclusion: Cette phase sert au résumé rétrospectif de la leçon et à donner un éventuel aperçu des leçons suivantes (5 min. env.).

Les méthodes

Les méthodes sont choisies en fonction des contenus et des objectifs d'apprentissage qui permettent également de définir les formes sociales de l'apprentissage (travail individuel, à deux ou en groupe). De manière générale, les formes d'enseignement efficaces accordent beaucoup de temps aux exercices. L'intérêt par rapport à la matière augmente si les participants ont la possibilité d'intégrer activement leurs acquis et leurs connaissances spécialisées dans l'enseignement. Des méthodes qui suscitent la participation peuvent être appliquées même lors de cours impliquant un grand nombre d'étudiants. Par exemple, en leur demandant un avis, une impression ou un retour sur certaines questions dans le cas du « one minute paper » (voir l'encadré).

La variété des méthodes utilisées garantit la vivacité de l'enseignement. Le choix des méthodes doit avoir un sens sur le plan didactique et correspondre au rythme de base de la leçon; il faut veiller à ne pas mélanger un nombre trop important de méthodes différentes.

Pour développer ses propres connaissances de méthodes d'enseignement, les livres suivants sont utiles:

- Mattes, Wolfgang (2004). Methoden für den Unterricht (méthodes pour l'enseignement)
- Meyer, Hilbert (2009, 2010). Unterrichtsmethoden (méthodes d'enseignement)

Les responsables de cours ayant peu d'expérience d'enseignement peuvent assurer un enseignement efficace en appliquant des méthodes qui ont fait leurs preuves. Entre les phases de prise d'information (théorie), il faudrait prévoir régulièrement des phases de travail actif (pratique).

Méthodes pour les phases de prise d'information

- Exposé introductif (10 minutes au maximum)
- Lecture, etc.

Méthodes pour les phases de travail actif

- Exercices
- Phase de questions-réponses: poser des questions aux participants
- « One Minute Paper »
- Discussion entre les participants

Formes et rythme d'enseignement

La forme, la durée et le rythme d'un cours en compétences informationnelles dépendent des besoins du groupe cible, des objectifs d'enseignement, des ressources et de l'infrastructure disponibles.

Formes d'enseignement

- Présentations au plénum (jusqu'à 250 participants)
- Exercices dans la salle informatique ou à l'aide d'ordinateurs portables (jusqu'à 24 participants max.)
- Modules d'e-learning (apprentissage autonome ou en combinaison avec des cours en présentiel)

Durée du cours

- Brève présentation (20 à 30 minutes)
- Ateliers (45, 90 ou 180 minutes)
- Séminaires en bloc (une demi-journée ou une journée)

Rythme du cours

- Manifestation unique
- Deux à quatre manifestations
- Manifestation semestrielle

Si le temps à disposition est insuffisant, les contenus doivent être adaptés → allez à l'essentiel !

Les exercices surveillés exigent beaucoup de personnel. La taille du groupe doit être limitée (24 personnes au maximum)

Positionnement dans le cycle d'études

L'offre doit être proposée au moment où les étudiants en tirent un bénéfice immédiat et peuvent appliquer directement les notions apprises.

Libres offre de la bibliothèque

La bibliothèque offre des cours organisés de manière indépendante. Ainsi, le programme peut se fonder sur une variété de contenus assez large: de la recherche documentaire à la gestion des références bibliographiques en passant par la bibliométrie et la publication en Open Access.

Les livres offerts de la bibliothèque doivent bénéficier d'une publicité constante et ciblée auprès du groupe visé. Le coût et le revenu de telles offres doivent être vérifiés régulièrement.

Cours obligatoires (et cours à choix) offerts par la bibliothèque dans le cadre d'une volée

On distingue entre cours obligatoires et cours obligatoires à choix. Les premiers sont obligatoires pour tous les étudiants de la même volée. Les cours obligatoires à choix offrent aux étudiants la possibilité de choisir des cours à l'intérieur d'une offre plus large. Il s'agira principalement de cours semestriels ou cours en bloc.

Pour les cours obligatoires (et les cours obligatoires à choix), il faut prévoir une forme d'attestation et il faut les inclure dans la planification du semestre (v. aussi chap. Evaluation).

Les cours offerts par la bibliothèque sont coûteux en termes de planification et de réalisation, mais également en termes d'organisation et d'administration.

Cours organisés dans le cadre d'une session d'enseignement dans le cycle d'études

Dans le cadre d'une session d'enseignement (cours ex-cathedra, proséminaire, tutoriel, séminaire, exercices, atelier) la bibliothèque se voit octroyer une période pour la transmission de compétences informationnelles.

Les contenus, la forme, l'étendue du cours doivent être définis d'entente avec le personnel enseignant de la branche. Il faut veiller également à convenir d'une éventuelle attestation.

L'organisation d'un cours au sein d'une session d'enseignement exige une collaboration intense entre la bibliothèque et le personnel enseignant de la branche. Idéalement, il devrait se baser sur des plans d'études et des règlements qui reconnaissent explicitement les compétences informationnelles comme compétences-clé.

Soutien didactique et technique de la part de la haute école

Les centres didactiques promeuvent la qualité de l'enseignement dans les hautes écoles. Les enseignants peuvent ainsi acquérir ou approfondir leurs compétences didactiques au moyen d'un programme de cours adapté. L'offre des centres didactiques inclut souvent aussi le conseil individuel: participation aux cours (observation), assistance lors de la création de cours et curricula, coaching en gestion de projets. Parfois, l'accès à des bases de données documentaires et l'aide à l'utilisation de la bibliothèque sont également inclus dans l'offre.

Certaines hautes écoles proposent également une assistance technique lors de la préparation de cours en ligne et/ou encore lors de l'intégration de contenus multimédia.

Administration de la salle de cours

Le choix d'une plateforme d'enseignement (ILIAS, OLAT, Moodle etc.) ou d'outils multimédia (logiciels pour la création de screencasts et de traitement vidéo, etc.) doit être conforme aux recommandations du service informatique de la haute école.

La plupart des cours prévoient un laps de temps important pour les exercices pratiques. Il est avantageux (mais pas contraignant) de pouvoir disposer d'une salle de cours à l'intérieur de la bibliothèque. Les hautes écoles disposent habituellement de salles de cours équipées de places avec ordinateurs. Si cet équipement fait défaut, il suffit de pouvoir donner le cours dans une salle avec réseau WIFI.

Lors de l'organisation d'un cours, il est indispensable de clarifier les conditions logistiques et techniques de la salle:

- Faut-il une salle avec des ordinateurs pour les participants ?
- Tous les participants disposent-ils d'un ordinateur portable ?
- Quels logiciels (et quelles versions) doivent être installés sur les postes ?
- L'accès aux bases de données payantes est-il assuré ?
- Les composantes des logiciels utilisés sont-elles compatibles (par exemple, la gestion des données bibliographiques et le traitement de texte) ?
- Faut-il un logiciel de gestion de la salle de classe ?
- Les participants peuvent-ils travailler ensemble ou individuellement sur des fichiers ?
- De quelle infrastructure dispose en outre la salle (beamer, tableau de conférence, tableau blanc, rétroprojecteur, etc.) ?

La préparation soigneuse de la salle de cours est importante pour assurer le succès de la session. L'utilisation d'un logiciel de gestion de la salle de classe n'a pas de fin en soi: il s'agit d'un instrument qui doit avoir un sens didactique.

La salle de cours doit disposer d'ordinateurs pour les participants ou d'un réseau WIFI si la session prévoit des exercices surveillés. Dans ce cas, il faudra veiller particulièrement à garantir:

- une vue correcte sur le ou les écran(s) de projection à partir de chaque place
- assez de place entre les différents postes de travail
- des échanges favorisant l'apprentissage avec les participants
- l'attribution de responsabilités claires pour la maintenance technique des appareils.

Personnel

Le recours au personnel doit être planifié de manière réaliste, car la préparation et la réalisation des cours en compétences informationnelles demandent beaucoup de temps. Le temps nécessaire à la préparation, la réalisation et le suivi d'un cours peuvent varier sensiblement; il dépend du type de cours et peut être évalué selon Fabian Franke (Franke, 2011) de la manière suivante (tableau 2).

Évaluation du besoin en personnel (Tableau 2)

Type de cours	Facteur	Exemples
Présentation, visite, conférence	2	Introduction à l'intention des étudiants en bachelor de 90 min. correspond à 3 heures de travail
Cours avec exercices	3	Le cours de 90 min. correspond à 4.5 heures de travail
e-learning	10	Le temps nécessaire au suivi d'un cours en ligne de 5 heures est de 50 heures

Le temps de préparation et de suivi est, en règle générale, nettement plus élevé lorsqu'on prépare un cours pour la première fois; si le même cours est répété, le temps de préparation et de suivi diminue. Il faut compter suffisamment de temps pour l'établissement et la correction des vérifications des acquis. Les chiffres indiqués dans le tableau 2 n'ont qu'une valeur indicative.

Il n'est pas indispensable d'avoir une formation didactique pour donner des cours en compétences informationnelles, mais il faut au moins avoir les qualités / compétences suivantes:

- Connaissance des contenus
- Plaisir à transmettre son savoir
- Faire preuve d'assurance, être sûr de soi, enthousiasme
- Intérêt et ouverture envers l'évolution des technologies
- Disponibilité à suivre des formations continues didactiques et scientifiques, voir aussi le document « Exigences dans le domaine de la transmission de la culture informationnelle »

Evaluation

Dans la transmission des compétences informationnelles, l'évaluation se concentre sur les aspects suivants:

- Evaluation de chaque cours, de séquences de cours, de programmes entiers
- Evaluation des acquis des participants

Evaluation de chaque cours, de séquences de cours, de programmes entiers

L'évaluation régulière est une condition sine qua non de l'amélioration de chaque cours, de séquences de cours et aussi de programmes entiers.

Il est judicieux d'élaborer au sein de l'institution une grille incluant quelques critères pertinents pour l'évaluation de l'enseignement. Ces critères seront utilisés également pour la réalisation d'un formulaire d'évaluation à remettre aux participants.

Conseils pour l'élaboration du formulaire d'évaluation:

- Les questions doivent être univoques
- Permettre une exploitation simple des réponses
- Exiger peu de temps aux participants
- KISS: keep it short & simple

Les cours et les séquences de cours peuvent être évalués grâce à différentes mesures de feedback:

- Feedback des participants (oralement ou par écrit, sur la base de quelques critères ou en remplissant une grille)
- Feedback des collègues (après avoir participé au cours avec un mandat d'observateur)
- Feedback des enseignants des branches (lorsque l'enseignement se déroule dans le cadre d'un cours de branche)
- Auto-évaluation (sur la base de quelques critères définis à l'avance)

Si les cours s'étalent sur un semestre ou lors de séquences de cours assez longues, il peut s'avérer utile de demander un bref feedback à la fin de quelques cours ou sur la base de quelques critères choisis (par exemple, sur des contenus concrets, sur la méthode ou sur la technique de présentation). Cela permet d'adapter constamment la qualité de l'enseignement au cours du semestre ou de la séquence de cours.

Les programmes de cours devraient faire l'objet de vérifications régulières:

- Sont-ils à jour (contenus, méthodes)?
- Sont-ils complets (contenus, niveau de l'enseignement)?
- Présentent-ils des redondances (dédoublément des contenus de différents cours)?

Evaluation des acquis des participants

Les acquis des participants peuvent être évalués essentiellement au moyen des observations suivantes:

- Lors de la mise en commun des résultats (par exemple, lors de la discussion des exercices)
- Grâce aux contributions des participants (présentations orales ou écrites d'une partie de la matière enseignée ou de notions apprises de manière autonome)
- Par des tests (auto-évaluation en ligne, tests corrigés par l'enseignant-e, etc.) ou par des travaux semestriels (sous la forme, par exemple, d'un portfolio).

Pour les cours donnant droit à des crédits ECTS, les vérifications des acquis sont obligatoires.

Publicité

Afin de toucher un grand nombre de participants, il est nécessaire d'assurer une publicité ciblée à l'offre. Les canaux de diffusion dépendent de l'organisation des cours. La promotion de l'offre peut se faire par:

- Des dépliants imprimés, des affiches
- Un site web (de la bibliothèque et des instituts concernés)
- Une newsletter ou un blog
- Des réseaux sociaux ou des plateformes
- Les moyens de communication propres aux groupements d'étudiants d'une même branche
- Le programme des cours universitaire
- Des articles dans les publications officielles de la haute école
- Des annonces sur les écrans d'information dans le bâtiment
- Une présentation dans les séances d'information au début du semestre
- Des courriels collectifs.

Bibliographie

- Becker, G. E. (2004). *Unterricht planen* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Brine, A. (2009). *Handbook of library training practice and development*. Farnham: Ashgate.
- Eigenmann, J., & Strittmatter, A. (1972). Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM). In K. Aregger & U. Isenegger (Hrsg.), *Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und - implementation* (pp. 65-128). Freiburg: Pädagogisches Institut.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben: Strategien und Übungen: jetzt mit über 100 Übungen* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Franke, F. (2011). *Einsatz und Ertrag bei der Vermittlung von Informationskompetenz: Die Abschätzung des personellen Aufwands aus der gemeinsamen IK-Statistik*. Deutscher Bibliothekartag 2011, Berlin, Deutschland. Abgerufen unter http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2011/1100/pdf/Franke_einsatz_und_ertrag.pdf
- Grell, J., & Grell, M. (2007). *Unterrichtsrezepte* (Sonderausgabe). Weinheim: Beltz.
- Greving, J., & Paradies, L. (2007). *Unterrichts-Einstiege: ein Studien- und Praxisbuch* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Grunder, HU. (2007). *Unterricht: verstehen - planen - gestalten - auswerten* (pp. 77-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gugel, G. (2007). *1000 neue Methoden: Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht* (Sonderausgabe). Weinheim: Beltz.
- Hanke, U. (2008). Model-Based Instruction: The Model of Model-Based Instruction. In D. Ifenthaler (Hrsg.), *Understanding Models for Learning and Instruction. Essays in Honor of Norbert M. Seel*. (pp. 175-186). New York: Springer.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hepworth, M. E., & Walton, G. L. (2009). *Teaching information literacy for inquiry-based learning*. Oxford: Chandos.
- Klippert, H. (2002). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Knoll, J. (2007). *Kurs- und Seminarmethoden: ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung: ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung* (7. Aufl.). Oberentfelden: Sauerländer.
- Mager, R. F. (1994). *Lernziele und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Mattes, W. (2004). *Methoden für den Unterricht: 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden: Theorieband* (13. Aufl., Bd. 1). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2010). *Unterrichtsmethoden: Praxisband* (13. Aufl., Bd. 2). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H., & Feindt, A. (2008). *Was ist guter Unterricht?* (5. Aufl., pp. 25-38). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, R. (2007). *Material für Lehrpersonen*. Abgerufen unter <http://www.arbowis.ch/material/lp/eb.phtml?teil=lehren>
- Meyer, R. (2004). *Lehren kompakt* (pp. 36-39). Bern: hep.
- Mutzeck, W. (2008). *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer: gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Projekt «Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen». (2011). *Anforderungen an die Vermittlung von Informationskompetenz*. Zürich.
- Peterssen, W. H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Quilling, E., & Nicolini, H. J. (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung: Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Städeli, Ch., & Obrist, W. (2008). *Kerngeschäft Unterricht: ein Leitfaden für die Praxis* (3. Aufl.). Bern: hep.
- Strahm, P. (2008). *Qualität durch systematisches Feedback: Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge*. Bern: Schulverlag blmv.
- Wiechmann, J. (2011). *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.