

Communication individuelle

Local: 4839 Santé

L'université, lieu d'apprentissage

plans de cours, communication, perception

Utilités perçues du Plan de cours ou de la First class meeting par les étudiants de première et deuxième années. Quelles informations inclure en priorité selon eux, et à quelles fins?

Leduc, Laurent, Université de Liège (Belgique)

Résumé

Le nombre sans cesse croissant d'universités à travers le monde appelant leurs enseignants à rédiger, pour chacun de leurs cours, un *Plan de cours* semble traduire une forme de consensus sur l'utilité même de cette pratique pour ses destinataires premiers, les étudiants. La littérature spécialiste du Plan de cours (ou Course Syllabus) et de la First class meeting (séance de cours et rencontre initiale entre le titulaire et ses étudiants) en dresse en effet le portrait d'outils performants, notamment propices à la démocratisation et à l'appropriation par les étudiants de réalités universitaires en voie d'évolution, ou encore bénéfiques à leur engagement et à l'établissement de contacts précoces avec leurs enseignants. S'appuyant sur un examen approfondi des fonctions imparties aux Plans de cours et First class meetings par cette littérature, la présente étude visait à explorer et comparer les perceptions que 1432 étudiants de l'Université de Liège, dans 12 cours différents de 1ère et 2ème années, avaient de ces modalités de communication en identifiant les contenus qu'ils jugeaient le plus utile de se voir délivrer, puis en étudiant les perspectives cognitives ou conatives qu'ils associaient à la possibilité de disposer de ces informations. Cette recherche a permis d'identifier l'intérêt porté en priorité par l'ensemble des populations sondées aux items : « Evaluation », « Objectifs d'apprentissage » et « Supports de cours », puis d'établir diverses relations directes - et porteuses tant pour les pratiques d'enseignement-apprentissage que de communication à cet égard - entre les commentaires des répondants exprimant les bénéfices escomptés de ces composantes et les fonctions des Plans de cours et First class meetings dégagées de la littérature.

Introduction

La pratique aujourd'hui très répandue, sinon quasi généralisée dans l'enseignement supérieur du *Plan de cours* (ou *Course Syllabus* dans les pays anglophones) semble traduire, outre la perception d'un besoin impérieux d'y recourir, la conviction commune qu'un tel outil ne peut manquer de jouer un rôle *utile* pour ses premiers destinataires, les étudiants. Moyen de communication offrant un point de contact précoce entre ces derniers et leurs enseignants (Hess, 2008), ainsi qu'avec la réalité de leurs cours (Lulee, 2007) dont il « donne le ton » (Peer & Martin, 2005), le Plan de cours est souvent présenté comme étant de nature à impacter (positivement ou négativement) les premières impressions, voire l'engagement des étudiants (Ishitama & Hartlaub, 2002) - au même titre d'ailleurs que la *First class meeting*, cette toute première rencontre entre le titulaire du cours et les étudiants inscrits, au cours de laquelle sont réexposées, voire précisées ou augmentées, diverses informations relatives à la planification pédagogique d'un cours sur le point de débiter -.

Comme le posent Diamond et Grunert (2007), la constitution d'un Plan de cours « centré sur l'apprentissage » (ou *learning-centered syllabus*) demande à l'enseignant de prendre en compte les besoins, intérêts et buts des étudiants, et appelle dès lors à s'interroger sur les types d'informations nécessaires à ces derniers pour engranger le maximum de bénéfice de leur lecture. La formule elliptique mais percutante de Collins (« Students are not usually telepathic », 1997) rappelle aux enseignants, sur ce point, qu'ils doivent se montrer très prudents quant à ce qu'ils supposent que leurs étudiants, particulièrement en tout début de cursus, savent de la manière dont les choses se déroulent dans un cours ou un contexte universitaire. Confronté aux effets de la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'enseignant en réflexion sur la nature des renseignements à délivrer dans un Plan de cours ou lors d'une *First class meeting*, doit du reste être animé d'un souci d'équité, les nouveaux effectifs d'étudiants n'étant pas tous égaux quant à la quantité d'informations dont ils disposent sur les réalités académiques à leur arrivée. Sur le moyen de répondre aux besoins informationnels des étudiants, la solution résiderait dans l'identification et l'inclusion des contenus perçus comme étant les plus importants par les étudiants eux-mêmes (Garavalia *et al*, 1999) : des divergences de points de vue préjudiciables pouvant exister à cet égard avec des enseignants pourtant de toute bonne foi (Leeds, 1992). C'est le résultat d'un tel exercice de consultation de groupes d'étudiants qui fait l'objet des sections suivantes de cette communication.

Identification des composantes des Plans de cours ou *First class meetings* que des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années à l'Université de Liège jugent utiles de recevoir en priorité

La présente étude vise à explorer les perceptions que divers étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années à l'Université de Liège ont des Plans de cours (et *First class meetings*) : en repérant, dans un premier volet, les types de contenus qu'ils jugent le plus profitable de se voir délivrer ; puis en investiguant les perspectives de cognition ou d'action qu'ils associent à la mise à disposition de ces informations. S'agissant, tant dans le cas du Plan de cours que de la *First class meeting*, de décrire un cours dans ses principaux aspects de planification, nous avons donc entrepris, dans un premier temps, d'identifier parmi ces diverses composantes (ou rubriques), celles pour lesquelles il semblait aux étudiants le plus utile de disposer d'informations précises.

Outil d'enquête

Les étudiants sondés dans le cadre de cette étude ont été invités à se positionner par rapport à 16 rubriques génériques susceptibles d'être abordées dans un Plan de cours ou une *First class meeting* en sélectionnant parmi ces propositions les 5 composantes les plus utiles à leurs yeux, et en hiérarchisant leurs choix par ordre d'importance perçue. La consigne soumise aux étudiants sondés était donc la suivante : *Parmi les 16 aspects relatifs aux cours suivants, pour lesquels vous semble-t-il le plus utile de disposer d'infos précises ? Citez-en cinq et classez-les par ordre d'importance (de 1 à 5; 1 = le plus important).*

La liste des 16 rubriques génériques, dressée sur base de la littérature en adoptant une démarche heuristique, portait sur les aspects suivants de la planification d'un cours:

- 1) *Titre du cours*
- 2) *Nombre de crédits*
- 3) *Coordonnées de l'enseignant*
- 4) *Objectifs d'apprentissage du cours*
- 5) *Table des matières et description des contenus abordés au cours*
- 6) *Modalités d'enseignement et activités d'apprentissage prévues*
- 7) *Calendrier de cours*
- 8) *Modalités d'évaluation*
- 9) *Prérequis*
- 10) *Outils technologiques et multimédias*
- 11) *Supports de cours*
- 12) *Disponibilités de locaux, matériel, et services*
- 13) *Philosophie de l'enseignant*
- 14) *Place du cours dans le programme*
- 15) *Conseils sur la manière d'organiser son travail*
- 16) *Règlements particuliers*

Participants

L'étude a porté sur un total de 1432 étudiants régulièrement inscrits à l'Université de Liège, dont 960 étudiants de 1^{ère} année et 462 étudiants de 2^{ème}, dans 12 cours délivrés dans 7 Facultés (Droit, Philosophie et Lettres, Psychologie et Sciences de l'Education, Médecine, Sciences, Sciences Humaines et Sociales, Sciences appliquées). Les 1432 étudiants ont répondu au questionnaire lors de la seconde séance de chacun des cours concernés lors de l'année académique 2008-2009.

Résultats

La Figure 1 situe les 16 items envisagés d'après leurs niveaux d'utilité perçue en moyenne par l'ensemble des étudiants sondés sur les deux échelles de résultats des choix pondérés (sur 5) et non pondérés (sur 1). La position des points sur les deux axes permet d'observer que la hiérarchie des perceptions de l'utilité des différents items demeure généralement équivalente, que celles-ci soient prises dans le sens pondéré ou non. La Figure fait apparaître une répartition des perceptions de l'utilité moyenne des 16 items par l'ensemble des répondants en cinq sous-ensembles. Seul groupe composé d'éléments hiérarchisés tant sur l'échelle des choix pondérés que sur celle des non pondérés, le premier sous-ensemble représente le *top 3* des rubriques jugées les plus utiles en moyenne par les 1432 sujets, et englobe par ordre décroissant d'importance perçue : l'item n° 8 (*Modalités d'évaluation*), l'item n°4 (*Objectifs d'apprentissage*) et l'item n°11 (*Supports de cours*). Une analyse comparée de ces résultats au regard de ceux enregistrés par six autres études anglo-saxonnes à l'aide de méthodologies différentes a été réalisée par Leduc (2011).

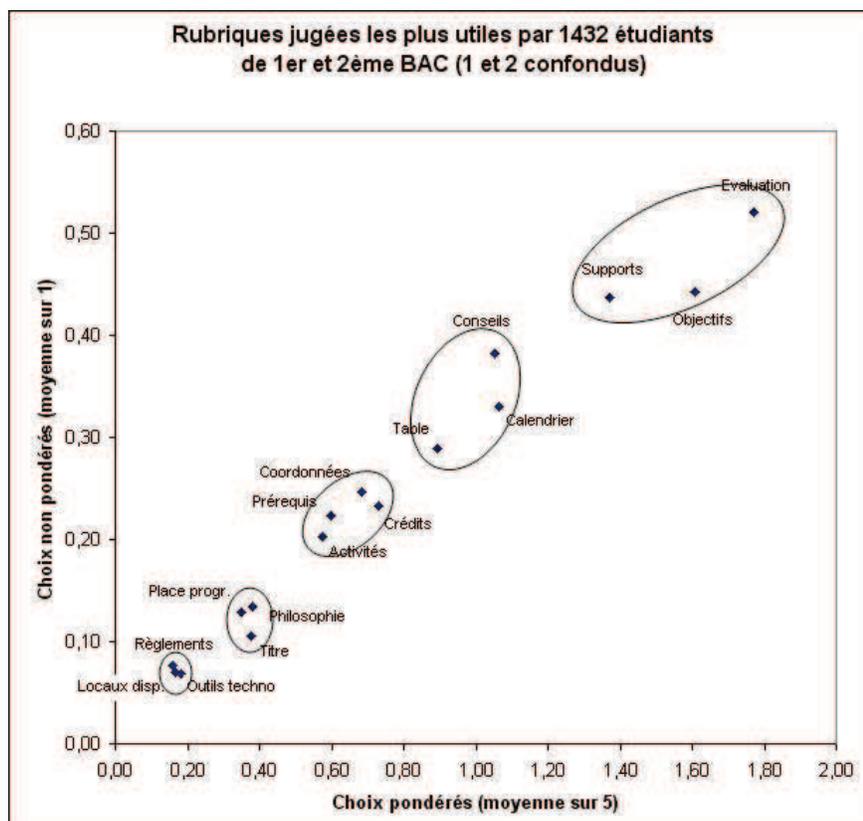


Figure 1 : regroupements des 16 rubriques d'après leurs niveaux d'utilité perçue par les 1432 étudiants de 1^{er} et 2^{ème} BAC sur les deux échelles des choix pondérés et non pondérés

Analyse des perspectives utilitaires associées par les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années aux trois rubriques jugées les plus utiles

Si la question de recherche initiale de notre étude visait à découvrir sur quels aspects pédagogiques et organisationnels les étudiants de 1^{er} et 2^{ème} Bacheliers jugent le plus utile de recevoir des informations dans un Plan de cours ou lors d'une First class meeting (?)...

...une question complémentaire essentielle selon nous était la suivante :

quelles perspectives d'actions ou de cognition les étudiants associent-ils aux diverses informations désignées comme les plus utiles à leurs yeux ?

Soucieux en effet d'éprouver notamment, au moins sur base de réponses d'étudiants en mode déclaratif, la position de Becker et Calhoun (2008) selon laquelle les informations intégrées au Plan de cours auraient « le potentiel d'impacter le comportement des apprenants », nous avons jugé primordial d'adjoindre à la question de *quelles composantes sont les plus utiles (?)* celle du *pour quoi faire ?* Partant, à la faveur de champs ouverts intégrés au questionnaire en regard de chacune des sélections opérées par l'étudiant, nous l'avons prié de préciser brièvement les *perspectives* que lui ouvrirait, selon lui, l'obtention de ces informations jugées les plus utiles. Ainsi, après avoir déterminé la hiérarchie des types d'informations les plus utiles selon les étudiants de 1^{er} et 2^{ème} BAC, nous avons mené une analyse qualitative des réponses ouvertes formulées en regard de ces items, visant à dégager diverses *perspectives* de cognition et d'actions exprimées, et d'examiner dans quelle mesure elles faisaient écho aux principales *fonctions* des Plans de cours et First class meetings émergeant de la littérature sur le sujet.

Outil complémentaire d'enquête et mode de classement des réponses

Dans cette optique, la consigne donnée aux 1432 étudiants sondés en rapport avec ce second pan de recherche consistait, dans un champ prévu à cet effet pour chacun de leurs choix respectifs des cinq items les plus utiles à leurs yeux pour le Plan de cours ou la First class meeting, à *préciser en quelques lignes ce qu'ils comptent faire de ces informations*. L'examen des résultats du premier volet de notre étude permettant de clairement démarquer les rubriques n°8 (*Modalités d'évaluation*), n°4 (*Objectifs d'apprentissage*), et n°11 (*Supports de cours*), nous avons adopté le parti d'examiner ici la totalité des réponses ouvertes associées par les répondants à l'utilité perçue en priorité de ces trois composantes.

Les objectifs poursuivis à travers cette collecte de données additionnelles étant de faire émerger des perspectives d'actions ou de cognition induites par l'obtention des informations dans le chef des sondés, les réponses formulées ont consisté pour la plupart en *groupes infinitifs compléments circonstanciels de but*. Ainsi, parmi les étudiants jugeant prioritairement utile de recevoir des renseignements sur les *Supports, Objectifs et Evaluation*, avons-nous relevé des propositions telles que :

- pour pouvoir « voir » le cours
- pouvoir travailler le cours à partir des notes officielles
- pour pouvoir faire mes synthèses à l'avance en ayant toutes les données
- permet de faire le point sur la matière, de lire ce qui est utile, de préparer l'examen
- afin de savoir ce que je vais, encore, dépenser comme argent

- pour savoir à quoi cela va nous servir plus tard
- c'est important pour réussir de savoir ce que l'on attend de nous
- cela me permet de mieux visualiser le cours
- pour cibler le travail et les choses les plus importantes pour la prise de note
- pour structurer son cours

- pour info, pour savoir comment aborder la matière
- pour savoir dès le début de l'année à quoi s'en tenir, les projets etc. et organiser son travail en fonction
- les relire avant l'examen pour ne pas avoir de surprise
- déstresser, modeler la façon d'étudier
- pour savoir comment étudier : si c'est des questions ouvertes ou bien des exercices etc. ça m'aide beaucoup de savoir

Dans chaque commentaire, nous avons alors entrepris de repérer les verbes d'action ou de cognition employés, ainsi que les objets de cette cognition (compléments des verbes comme *savoir, connaître...*). A partir de ce premier travail de recensement des récurrences lexicales dans les commentaires rédigés par les répondants pour ces trois rubriques, nous avons été en mesure d'articuler nos analyses autour de différents référents théoriques et modes de catégorisation des occurrences relevées. Dans le cadre de cette communication, comme évoqué précédemment, nous n'aborderons que les analyses des unités lexicales effectuées à la lumière des *trois principales fonctions* au bénéfice des étudiants - telles que nous les envisageons sur base de notre analyse de la littérature - des Plans de cours et First Class meetings.

Les fonctions génériques des Plans de cours et First class meetings au bénéfice des étudiants

Après examen de l'abondante littérature sur le sujet, il nous apparaît que les *fonctions* susceptibles d'être imparties au Plan de cours (ou à la First class meeting) au bénéfice des étudiants - en corollaire desquelles de multiples utilités particulières seraient escomptées dans leur chef - sont au nombre de trois (et non de quatre comme le posent certains auteurs ; la *nature* d'outil de communication du Plan de cours ne s'assimilant pas à une *destination*, plus spécifique d'après nous) : la fonction de *contract*, la fonction de *cognitive map*, et la fonction de *learning tool* (ces terminologies étant au premier chef consacrées par les théoriciens du *Syllabus*). Il n'est pas possible, dans ces pages, de rendre compte adéquatement de la multiplicité des assertions concourant à alimenter la conceptualisation de ces fonctions génériques, aussi nous en tiendrons-nous à établir brièvement certaines lignes directrices de leurs définitions respectives.

La fonction de contrat

Très fréquemment désigné par ce terme, le Plan de cours, comme tout *contrat*, expose en effet ce qui est *attendu* de chacune des parties durant son terme (Parkes & Harris, 2002). S'il a juridiquement valeur de *preuve*, eu égard à sa forme écrite, il ne doit pas nécessairement en avoir la vocation, comme le craignent divers auteurs (Singham, 2007) déplorant qu'il puisse se concevoir comme un bouclier défensif contre d'éventuels recours, n'engendrant qu'une inflation des règles et une relation adversariale avec les étudiants. Tout au contraire, l'idée d'une réciprocité, voire d'un partenariat doit se trouver au cœur d'un Plan de cours envisagé dans une perspective contractuelle, celui-ci devant mettre au jour les rôles complémentaires et les responsabilités mutuelles de l'enseignant et des étudiants dans la rencontre des objectifs du cours. De nature donc à conscientiser, à encourager la prise de responsabilité, voire à accroître le sentiment de contrôlabilité chez l'étudiant (Grunert O'Brien *et al.*, 2008), le Plan de cours pensé dans une perspective contractuelle tend encore vers une forme d'exhaustivité de nature à induire un sentiment d'équité et de sécurité chez l'apprenant (Lulee, 2007). Impartir au Plan de cours une fonction de contrat procède aussi d'une démarche d'entérinement propre à établir un climat de stabilité, de rassurance et de confiance.

La fonction de carte cognitive

Une tendance fréquente dans la littérature porte à convoquer un « cadre » pour concevoir le Plan de cours (Hess & Whittington, 2003), structurant l'information et permettant d'en acquérir le sens (Grunert O'Brien *et al.*, 2008). L'association d'une telle structure au Plan de cours répond à la nécessité pour l'étudiant de se représenter la *carte cognitive* des divers aspects pédagogiques du cours (Matejka & Kurke, 1994) et renvoie bien sûr au concept d'*alignement pédagogique* (Bélanger, 2003). L'objet du Plan de cours consiste donc ici à faire transparaître la nature systémique des décisions pédagogiques prises afin qu'elles soient perçues comme constitutives d'un *tout* (Brent & Felder, 1999). Pour de nombreux auteurs, le recours à une structure organisatrice pour faire transparaître les connections entre les informations ou composantes du cours se trouve fréquemment assimilé à un intérêt voire un besoin, tant pour l'étudiant que pour le professeur, de les « voir », au sens figuré (Peer & Martin, 2005) ou au sens propre (Nilson, 2007). Symptomatiquement, les théoriciens de la fonction de *cognitive map*, puisent dans un registre lexical « itinérant » (cheminement, route, destination, direction...) pour exprimer leur approche du Plan de cours, conçu comme l'agent d'un déplacement ou voyage métaphorique, et conférant une portée dynamique à l'expérience d'apprentissage.

La fonction d'outil d'apprentissage

La littérature reconnaît enfin au Plan de cours un potentiel à *outiller l'apprentissage* proprement dit de l'étudiant (Doolittle & Lusk, 2007), compte tenu de la possibilité offerte par le document d'accueillir nombre de composantes porteuses à cet égard (Habaneck, 2005). Selon les tenants du courant du *learning-centered syllabus*, impartir cette fonction au Plan de cours consiste à répondre à des intérêts et besoins divers (Grunert, 1997), à contribuer à la promotion de l'apprentissage actif (Peer & Martin, 2005) ainsi qu'à la direction de l'effort et l'engagement des étudiants (Eberly *et al.*, 2001). Le Plan de cours se conçoit comme un guide à l'établissement d'une démarche d'apprentissage autonome (notamment en dehors de la classe), augmenté de conseils et d'aides à la mise en œuvre de stratégies de compréhension, à l'organisation du travail et à la gestion du temps (Parkes & Harris, 2002), à la prise de notes à un cours (Spuches, 2001), à l'accès aux ressources utiles (Mandernach, 2003), ou à la prévention des *misconceptions* et des *misunderstandings*.

Résultats d'analyse des unités lexicales à la lumière des fonctions des Plans de cours et First class meetings

Pour chacun des trois items sur lesquels les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années à l'ULg jugent le plus utile de se voir délivrer de l'information, les résultats d'analyse des perspectives utilitaires identifiées en regard des fonctions décrites ci-dessus s'articulent autour de représentations tabulaires en forme d'échelles des unités lexicales les plus fréquemment citées par les répondants. A chaque fois, les perspectives (verbes) d'actions relevées apparaissent dans des lignes gris clair, et les perspectives (verbes et objets) de cognition dans des lignes gris foncé. Divers astérisques (entre parenthèses ou crochets visant à les différencier) sont utilisés pour permettre au lecteur d'établir une correspondance entre les occurrences commentées et leur position dans les échelles.

Supports de cours

A l'analyse des perspectives utilitaires associées par les sondés aux informations sur les *Supports de cours*, il semble devoir être porté d'abord à l'attention des enseignants que la première préoccupation des étudiants est d'obtenir les renseignements qui leur permettront, dans les meilleures conditions ou délais, d'entrer en leur possession<*> (comme l'ont indiqué près de la moitié des commentateurs de cette rubrique en 2^{ème} année). De manière générale, nos résultats indiquent que les étudiants escomptent de la part des données relatives aux « Supports » bien davantage de perspectives d'actions que de cognition. Outre certaines perspectives d'actions assez vagues ou mal définies par leurs auteurs (« étudier / travailler le cours »), notre analyse des verbes d'actions indique beaucoup plus concrètement, pour une fraction importante de la population sondée, une incidence escomptée de cette rubrique sur la gestion des notes de cours(*), sur la mobilisation de stratégies de compréhension{**}, sur l'organisation personnelle[*] et même sur le niveau d'engagement dans les études*, autant de comportements d'apprentissage susceptibles, comme nous l'avons décrit précédemment, d'être soutenus et favorisés par un Plan de cours conçu comme un *Learning tool* selon les théoriciens de cette fonction.

Tableau 1: Echelle des unités lexicales les plus fréquemment citées en relation avec l'utilité perçue de la rubrique « Supports de cours »

Unités lexicales SUPPORTS	Bac 1 (N=255)	Bac 2 (N=231)	Fonctions
<*> entrer en possession	36,1 35 30 25 20 15	47,6	learning tool
{**} suivre/comprendre le cours	13,7 13,5 12,5 11,5 10,5	10,0	learning tool
étudier le cours	9,8 9,5 8,5 7,5	18,6	learning tool
travailler le cours	7,1 6,5 5,5	10,0	learning tool
(*) compléter ses notes	4,7	1,3	learning tool
ce qu'il faut acheter	4,3	2,6	contrat
* mettre toutes les chances de son côté	3,9	1,7	learning tool
[*] s'organiser	3,9	3,5	learning tool

Objectifs d'apprentissage

Dans le cas de la rubrique *Objectifs d'apprentissage*, c'est cette fois le total des perspectives cognitives répertoriées qui s'avère supérieur à celui des perspectives d'actions (1,5 fois). A cet égard, le souhait formulé par de nombreux répondants de connaître les attentes du professeur à leur égard*, combiné avec la volonté affichée par d'autres de savoir à quoi s'attendre à leur tour<*> (la demande de ce double entérinement pouvant traduire chez les uns et les autres un besoin de sécurité), illustre un intérêt collectif à conférer une portée *contractuelle* réciproque au Plan de cours par l'intermédiaire de cette rubrique. Au-delà de ce constat, l'examen des termes employés spontanément par les étudiants pour traduire les bénéfices escomptés d'informations relatives aux *Objectifs d'apprentissage*, indique que bon nombre d'entre eux font écho au registre lexical imagé des théoriciens de la fonction de *cognitive map*, en utilisant le même vocabulaire *visuel*(*), *holistique*{**}, ou *itinérant*[*], et en justifiant donc d'impartir également au Plan de cours cette autre fonction à partir de ce point.

Tableau 2. : Echelle des unités lexicales les plus fréquemment citées en relation avec l'utilité perçue de la rubrique « Objectifs d'apprentissage »

Unités lexicales OBJECTIFS	Bac 1 (N=308)	Bac 2 (N=179)	Fonctions
* attentes du prof	15,6	16,2	contrat
[*] destination à atteindre	14,6	8,9	cognitive map
	14 13,5 13 12,5 12 11,5		
intérêt du cours à quoi il sert	11	9,5	learning tool
{*} le cours en entier	11	5,6	cognitive map
	10,5 10		
(*) voir comprendre	9,7	5,6	cognitive map
	9	3,9	learn tool
	8,5 8 7,5 7 6,5		
points de matière à privilégier	5,8	10,6	cognitive map
fixer un programme étudier ce qui importe	5,5	5,6	learning tool
	5		
s'auto-évaluer	4,5	2,8	learning tool
<*> à quoi s'attendre	3,2	1,7	contrat
*** avoir un aperçu	3	0,6	cognitive map

Modalités d'évaluation

Comme pour l'information relative aux « Objectifs d'apprentissage », l'expression d'un certain niveau d'entérinement *contractuel* sécurisant* est explicitement attendu de la part du professeur communiquant sur ses *Modalités d'évaluation* par de nombreux étudiants. Au-delà de ce constat sans surprise, il importe de souligner que la plupart des perspectives utilitaires envisagées par les répondants en relation avec cet item se trouvent énoncées en termes d'actions et non de purs savoirs. L'analyse de ces verbes d'actions a permis ainsi d'identifier une volonté extrêmement récurrente d'*anticiper*(*) l'évaluation - mais par des actes le plus souvent non définis (« préparer ») -, se doublant d'un fréquent espoir d'*adapter* sa façon de travailler ou d'*adopter* {*} une méthode d'étude sur base des données transmises par le professeur. En d'autres termes, les sondés de 1^{ère} et 2^{ème} années éprouvent un besoin impérieux d'agir adéquatement en prévision des épreuves évaluatives, mais ne sont manifestement pas en mesure de concevoir ou en tout cas d'exprimer la mobilisation de stratégies d'apprentissage précises en l'absence d'un référent dont ils attendent beaucoup. Ici plus qu'ailleurs, il nous apparaît en effet nécessaire que ces titulaires de cours appréhendent leurs Plans de cours ou leurs First class meetings dans une perspective de *Learning tool* au sens où nous l'envisageons dans ces pages, soit un guide à l'établissement d'une démarche d'apprentissage autonome, notamment en dehors de la classe, assorti de conseils à la planification du travail et la gestion du temps.

Tableau 3. : Echelle des unités lexicales les plus fréquemment citées en relation avec l'utilité perçue de la rubrique « Modalités d'évaluation »

Unités lexicales EVALUATION	Bac 1 (N=307)	Bac 2 (N=293)	Fonctions
{*} adapter / adopter sa façon de se préparer	19,5 18,5 17,5 16,5 15,5	11,6	learning tool
(*) préparer les travaux	15	0,3	learning tool
comment sera évalué	14,3	8,2	contrat
* à quoi s'attendre	13,7	5,8	contrat
étudier	13,4	29,4	learning tool
{*} adapter/adopter sa façon d'étudier	12,7 11,5 10,5 9,5 8,5 7,5 6,5 5,5	16,0	learning tool
(*) se préparer à l'examen	4,9	16,7	learning tool
* attentes du prof	4,6	4,1	contrat
(*) préparer l'examen, l'évaluation	4,6 3,5	5,1	learning tool
points importants	2,6	4,4	learning tool
* ne pas être surpris	2,6	1	contrat

Conclusions

Notre premier volet de recherche, quoique peu développé dans cette communication, présente l'avantage pour les enseignants amené à rédiger (ou à réguler) des Plans de cours et à préparer des First class meetings, de cibler les informations à délivrer par priorité aux étudiants conformément à leurs vœux, en adoptant donc de la communication précoce sur les aspects pédagogiques et organisationnels des cours une approche véritablement démocratique et *learning-centered*, attentive donc aux besoins et intérêts particuliers des apprenants. A cet égard, le second volet de notre étude invite à tout le moins les enseignants, surtout en début de cursus, à se demander *dans quelles perspectives* ils conçoivent la communication précoce, orale et écrite, au bénéfice des étudiants. Si nos résultats peuvent offrir des pistes à suivre à cet effet, l'adhésion à l'idée même d'impartir des fonctions à leurs Plans de cours et First class meetings, attestant d'une intention de les rendre utiles pour les étudiants, constitue certainement un important cap préalable à franchir pour bon nombres d'enseignants.

Concernant notre étude, nous émettons des réserves à l'égard de notre recours exclusif à des données déclarées ou subjectives. Si la *perception* constituait bien sûr notre angle d'approche de cette notion d'utilité des Plans de cours et First class meetings, il reste que des recherches ultérieures sur le sujet devraient s'attacher à incorporer des données objectives. Parmi les voies susceptibles d'être explorées à cet égard, l'étude de la compréhension par les étudiants des contenus du Plan de cours pourrait être envisagée à l'aide de questions ciblées rédigées en concertation avec chaque professeur, et soumises à des groupes d'étudiants qui y répondraient avec le document sous les yeux.

Bibliographie

Albers, C. (2003). Using the syllabus to document the scholarship of teaching. *Teaching Sociology*, 31(1), 60-72.

- Bélangier, C. (2003). *Guide d'élaboration d'un plan de cours*. CEFES, Université de Montréal. Retrieved February 11, 2010, from http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/index.htm
- Brent, R., & Felder, R.M. (1999). It's a start. *College Teaching*, 47(1), 14-17.
- Calhoun, S.K., & Becker, A. (2008). How students use the course syllabus. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1).
- Collins, T. (1997). For openers . . . An inclusive course syllabus. In W. Campbell & K. Smith (Eds), *New Paradigms for College Teaching* (pp. 79-102). Edina MN: Interaction Books.
- Doolittle, P.E., & Lusk, D.L. (2007). The effects of institutional classification and gender on faculty inclusion of syllabus components. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 62-78.
- Eberly, M.B., Newton, S.E., & Wiggins, R.A. (2001). The syllabus as a tool for student-centered learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56-74.
- Garavalia, L.S., Hummel, J.H., Wiley, L.P., & Huitt, W.G. (1999). Constructing the course syllabus : Faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10(1), 5-21.
- Grunert, J. (1997). *The course syllabus: A learning-centered approach*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. A
- Grunert O'Brien, J., Millis, B.J., & Cohen, M.W. (2008). *The course syllabus: A learning-centered approach*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. A
- Habaneck, D. (2005). An examination of the integrity of the syllabus. *College Teaching*, 53(2), 62-64.
- Hess, J.L., & Whittington, M.S. (2003, September). Developing an effective course syllabus. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 47(3), 23-27.
- Ishiyama, J.T., & Hartlaub, S. (2002, September). Does the wording of syllabi affect student course assessment in introductory political science classes? *PS, Political Science & Politics*, 567-570.
- Leduc, L. (2011). *Using the course syllabus to document the quality of teaching and identifying its most useful items according to the students*. Paper presented at the 6th European Quality Assurance Forum, University of Antwerp.
- Leeds, J.D. (1992, August). *The course syllabus as seen by the undergraduate student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington DC.
- Lulee, S.T. (2007). *The Components of the Syllabi – A Content Analysis* (EDTEC 690 Literature Review). Educational Technology Department, San Diego University.
- Mandernach, B. J. (2003). *Creating a syllabus*. Retrieved May 26, 2010, from [Park University Faculty Development Quick Tips](#).
- Matejka, K., & Kurke, L.B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115-118.
- Nilson, L.B. (2007). *The graphic syllabus and the outcomes map*. *Communicating your course*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Parkes, J., Harris, M.B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55-61.
- Peer, K.S., Martin, M. (2005). The leaner-centered syllabus: From theory to practice in allied health education. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3(2), 1-6.
- Singham, M. (2007). Moving away from the authoritarian classroom. *Change*, 37, 51-57.
- Spuches, C. (2001) *A course syllabus checklist*. State University of New York, New York.