

LE PREMIER COURS DE LA SESSION QUANT AUX ATTENTES DES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL

La première semaine de cours intègre des routines particulières visant à établir la relation pédagogique entre l'enseignant et ses étudiants. Les choix à effectuer sont nombreux : faut-il commenter dans le détail le plan de cours ? Faut-il amorcer les apprentissages ? Comment amener les étudiants à faire connaissance ? À l'instar de plusieurs cégeps, le Collège de Maisonneuve offre à ses nouveaux enseignants des activités de formation dont l'une porte sur la planification du premier cours. Dans cette formation, en prenant appui sur différents éclairages théoriques, nous abordons les implications des choix pédagogiques des enseignants au regard des attentes des étudiants. Mais quelles sont ces attentes ? Pour en savoir plus, nous avons sondé 2 700 étudiants du Collège de Maisonneuve au terme de la première semaine de cours de la session de l'automne 2010.

Dans un premier temps, cet article pose les jalons du discours pédagogique en ce qui concerne l'importance du premier cours dans un contexte d'enseignement supérieur. Dans un second temps, il révèle les attentes des étudiants en regard de la première séance de cours. D'emblée, soulignons qu'il est délicat d'interpréter le sens que les étudiants ont donné à l'expression « je m'attends à... » D'aucuns déduiront qu'il s'agit d'attentes fermes, d'autres parleront d'espérances. Les deux interprétations étant possibles, nous ne pouvons trancher. Quoi qu'il en soit, nous verrons que les attentes des étudiants varient selon les garçons et les filles, selon les programmes préuniversitaires et techniques et d'une session à l'autre. En conclusion, nous discutons de ce qu'ont comme conséquences certaines attentes des étudiants sur la planification du premier cours.

LES REPÈRES THÉORIQUES

Les ouvrages de pédagogie soulignent de manière unanime l'importance de bien préparer la séance inaugurale de son cours. En effet, la première rencontre donnerait une impulsion



DANIELLE-CLAUDE BÉLANGER
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve



SILVIE LUSSIER
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve

particulière à la motivation des étudiants, tout en cernant les contours d'une relation enseignant-étudiant qui reste la plus bénéfique pour la réussite scolaire.

LE PREMIER COURS : LEVIER DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Certains auteurs établissent un lien entre le rôle de « modèle » de l'enseignant et la motivation des étudiants. Ainsi, Viau constate que « l'enseignant doit inspirer ses élèves en leur démontrant un grand intérêt pour sa matière et pour l'apprentissage » (2009, p. 151). Par exemple, un enseignant de sciences qui, lors du premier cours, réfère à une exposition scientifique appréciée, tout comme un professeur de français qui fait part de ses propres lectures, laisse l'image d'une personne cultivant un intérêt pour sa discipline au-delà de son enseignement. Viau remarque que les étudiants développent souvent une motivation pour un domaine de connaissances au contact d'un enseignant passionné. Proulx rapporte, pour sa part, que les étudiants apprécient le fait que l'enseignant communique des expériences personnelles en lien avec le cours. Cet auteur soutient que « les enseignants qui se démasquent, qui s'impliquent et qui se racontent avec simplicité et humour » (Proulx, 2009, p. 464) ont davantage de chances de créer un bon climat relationnel.

Au quotidien, tout comme dans une relation pédagogique qui s'installe lors du premier contact, la première impression influence la suite des événements.

Le premier cours, selon Aylwin, fournit à l'étudiant des indications pertinentes sur le cours que ce dernier entreprend. Pour cet auteur, la motivation des étudiants dépendra des réponses que l'enseignant fournira à ces questions : « Quelle est la place du cours dans le programme ? Quelle est la spécificité du cours ? Quels [en] sont les champs d'intérêt et les enjeux majeurs ? » L'étudiant doit percevoir les retombées personnelles et durables du cours, c'est-à-dire les « valeurs de motivation intrinsèque » (Aylwin, 1994, p. 25). L'influence de l'engagement de l'enseignant sur la motivation des étudiants pour un cours est aussi mentionnée par Proulx qui, s'adressant aux professeurs, leur conseille ceci : « pour motiver les élèves à ce cours, dites-leur que vous l'êtes vous-même » (2009, p. 465).

Bref, le premier cours est un levier qui permet d'intervenir sur la motivation étudiante dans la mesure où l'enseignant se montre à la fois intéressé par le sujet et motivé à l'enseigner.



ON N'À PAS UNE DEUXIÈME CHANCE DE FAIRE UNE PREMIÈRE BONNE IMPRESSION

Plusieurs auteurs soulignent aussi l'importance des premières impressions chez les étudiants quant au premier cours et à l'enseignant. Pour sa part, Prégent soutient que «c'est à partir de ces premières impressions qu'un étudiant prend ou non la décision (souvent inconsciente) de s'engager» (1990, p. 167). Au quotidien, tout comme dans une relation pédagogique qui s'installe lors du premier contact, la première impression influence la suite des événements. Aylwin estime que «c'est dans le premier contact que se forment, et souvent se figent, les images que les élèves se font des divers aspects du cours» (Aylwin, 1994, p. 25). C'est pourquoi les choix que fait l'enseignant pour son premier cours de la session (les présentations, le contenu, la durée, etc.) comptent.

FAITES LES PRÉSENTATIONS !

Le premier cours offre l'occasion d'établir les premiers jalons d'une connaissance réciproque de l'enseignant et de ses étudiants (Proulx, 2009 ; Prégent, 1990). Qui sont ces étudiants ? Quels sont leurs caractéristiques, leurs champs d'intérêt ? De fait, les étudiants sont aussi impatients de mieux connaître l'enseignant avec qui ils vont passer les prochaines semaines (Aylwin, 1994).

La présentation de l'enseignant

Ce n'est pas seulement leur savoir que ces professeurs partageaient avec nous, c'est le désir même de savoir. (Pennac, 2007, p. 268)

Est-il futile de se présenter au groupe lors du premier cours ? Comme les étudiants aiment savoir qu'ils peuvent compter sur leur professeur (Proulx, 2009), il apparaît donc essentiel que celui-ci montre «[ses] compétences, [sa] confiance et [son] enthousiasme» (Proulx, 2009, p. 464). Dans sa présentation, l'enseignant véhicule une foule de renseignements comme son champ d'expertise, ses champs d'intérêt, son cheminement de carrière, ses choix pédagogiques ainsi que ses attentes. Cela lui permet «[d'] asseoir sa crédibilité auprès des étudiants qui doivent percevoir son enthousiasme pour la matière et accepter son autorité et sa compétence» (Prégent, 1990, p. 167). L'auteur ajoute que ce que l'enseignant laisse transparaître de lui-même et de son cours produit chez ses étudiants une impression durable.

À la question «pourquoi se présenter?» succède «comment le faire?» Une présentation efficace commence par un survol des motifs pour lesquels l'enseignant s'est spécialisé dans sa discipline et elle dresse les grandes lignes de sa carrière, reflète

sa personnalité, tout en lui permettant d'afficher ses couleurs (Aylwin, 1994). De plus, elle est empreinte d'un «enthousiasme communicatif» (Prégent 1990), «[d'] humour et sans complaisance» (Proulx, 2009).

La présentation des étudiants

Faire connaissance avec ses étudiants a son utilité. Selon Aylwin, la présentation de chacun permet aux étudiants de «rompre l'isolement, [de] réduire le stress d'une première rencontre et [de] commencer à sentir l'appartenance à un groupe» (1994, p. 29). Cette présentation peut prendre différentes formes. Il est possible de recueillir des renseignements sur les étudiants lors d'une simple conversation si ces derniers sont peu nombreux, mais il vaut mieux faire remplir une courte fiche signalétique pour les grands groupes (Prégent, 1990). Cette dernière option peut être jumelée à une plus courte présentation pour favoriser la connaissance mutuelle des étudiants. De plus, l'enseignant qui compte utiliser le travail d'équipe comme méthode d'apprentissage devrait inclure dans son premier cours une activité de socialisation (Proulx, 2009).

En résumé, les présentations des étudiants et de l'enseignant ont pour principale fonction de créer un climat relationnel propice à l'apprentissage (Proulx, 2009) et favorable à l'éclosion de relations interpersonnelles positives (Prégent, 1990).

La présentation du cours

Il importe de consacrer du temps à la présentation du cours. L'un des objectifs du premier cours consiste à «informer les étudiants à propos de l'organisation pédagogique du cours» (Prégent, 1990, p. 168), soit la place de ce dernier dans le programme et le plan de cours. La première séance doit servir à «situer le cours dans le plan de formation scolaire et professionnelle de l'étudiant» (Prégent, 1990, p. 168). Les étudiants seront plus intéressés s'ils comprennent l'importance du cours dans leur formation et s'ils en voient les retombées personnelles et durables. Proulx abonde dans ce sens et suggère d'établir «des liens concrets entre [le] cours, le programme de formation dans lequel il s'insère et les types de cheminement professionnel qu'il permet d'envisager» (2009, p. 465). Ajoutons que cette remarque vaut aussi pour la formation générale, où l'enseignant ferait voir les liens entre le cours et le programme de l'étudiant ou sa formation citoyenne. La première séance peut aussi être l'occasion de connaître les attentes des étudiants à l'égard du cours, tout en établissant des liens avec le contenu (Aylwin, 1994), sans sous-entendre que le cours s'adaptera à toutes les attentes (Proulx, 2009) : chaque cours compte son lot d'incontournables qui ne se réduisent pas aux choix de l'enseignant ni à ceux des étudiants.



Une fois établie la place du cours dans le programme ou la séquence des cours, il convient d'examiner le déroulement de ce cours et les compétences ciblées. La présentation du plan de cours a pour objectifs d'organiser la session et d'aider les étudiants à planifier leur session. La pratique des enseignants en matière de présentation du plan de cours est très variable. Elle s'inscrit sur un continuum allant de la seule mention «le plan de cours est disponible sur le site Internet de ce cours» à une lecture minutieuse de son contenu. Certes, il existe plusieurs façons de procéder. Ainsi, Prégent recommande que cette présentation se fasse de façon interactive, alors que Proulx conseille de ne pas se perdre dans une lecture exhaustive, mais de préciser les objectifs généraux, le contenu, les méthodes pédagogiques ainsi que les outils d'évaluation. Au terme de ce premier cours, les étudiants devraient avoir «une image concrète, claire et détaillée de leurs tâches et responsabilités dans le cours qui commence et du type d'aide que leur offre le professeur» (Aylwin, 1994, p. 28).

AMORCER OU NON LES APPRENTISSAGES ?

Sur le plan de la planification, deux dilemmes risquent d'influencer l'image que retiendront les étudiants du cours entier: doit-on amorcer ou non les apprentissages et faut-il que le cours corresponde à la durée prévue à l'horaire? Aylwin soutient que «le style de notre premier cours est le principal message que retiendront nos élèves» (1994, p. 38). L'auteur relève une incohérence dans le message de certains enseignants qui affirment que le contenu du cours est chargé, alors qu'ils n'utilisent pas pleinement les heures disponibles de la première séance. De fait, le premier cours doit refléter les autres cours de la session, aussi bien sur le plan de la forme que sur celui du fond, même s'il «ne peut pas constituer un miroir absolument fidèle de ce que sera le trimestre» (Proulx, 2009, p. 460). Le premier cours doit susciter l'intérêt des étudiants pour la matière (Proulx, 2009; Prégent, 1990; Prégent et collab., 2009), un élément de motivation qui relève de la perception qu'ont ces derniers de la valeur des activités d'enseignement (Viau, 2009). Pour ce faire, l'enseignant peut évoquer les liens qui existent entre le cours et la profession ou l'importance des compétences à développer dans le cours pour la poursuite d'études universitaires.

Les étudiants apprécient particulièrement les exemples tirés du quotidien, les anecdotes ou les cas vécus qui permettent d'amorcer les apprentissages, sans pour autant «que la première heure du cours soit assommante» (Prégent, 1990, p. 169). Le fait de vérifier les connaissances antérieures des étudiants, idéalement en sous-groupes pour éviter de les mettre sur la sellette, est aussi une piste intéressante. Ce type de stratégie

visé à donner aux étudiants l'occasion de «prendre confiance en eux-mêmes et de croire à leur capacité de réussite dans le cours qui commence» (Aylwin, 1994, p. 36), deux moyens d'agir sur la perception de leur compétence (Viau, 2009).

UN COURS IMPORTANT, MAIS...

La première rencontre, «cours repère» selon Proulx, donne le ton et établit les bases de la relation pédagogique qui se développera. Ce cours comporte de grands enjeux: il importe que l'enseignant s'y prépare soigneusement (Prégent et collab., 2009). Proulx met cependant en garde «ceux et celles qui associent indubitablement l'allure et la réussite d'un trimestre entier au déroulement de leur premier cours» (1993, p. 220). Pour un enseignant, le premier cours est déjà source d'anxiété, inutile d'en ajouter.

LES PRÉFÉRENCES DES ÉTUDIANTS

Les enseignants ne manquent pas de souligner le fait que les attentes des étudiants peuvent entrer en contradiction avec des principes d'une pédagogie centrée sur un apprentissage actif. Considérant que la relation pédagogique s'installe dès la première séance de cours, que dire des attentes des étudiants lors de ce moment clé? Ces attentes sont-elles congruentes avec les repères théoriques?

MÉTHODOLOGIE

Pour le savoir, nous avons sondé les étudiants du Collège de Maisonneuve au terme de la première semaine de cours de l'automne 2010. Ce sont 2 764 étudiants (37 %) et étudiantes (63 %), soit 48 % de la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier dans 25 programmes ou profils différents, qui ont confié leurs attentes quant à la première séance de cours de la session.

Le sondage, diffusé par la plateforme informatique *Omnivox*, a été mis en ligne du 27 août au 2 septembre 2010. Se présentant sur une seule page-écran, il comportait une dizaine d'énoncés. Une liste à cocher était précédée de la consigne: «Pour moi, un premier cours idéal a les caractéristiques suivantes (coche l'ensemble des réponses qui correspondent à tes attentes).» Une dernière question vérifiait le degré de satisfaction des étudiants à l'égard de leur première semaine. De plus, les étudiants pouvaient commenter leurs réponses. Les données permettent de distinguer les répondants selon leur sexe, leur session d'étude et leur programme¹.

¹ Nos remerciements vont à Anne-Cécile Hartemann et à Manon Gemme, techniciennes du Collège de Maisonneuve, pour nous avoir prêté main-forte dans ce projet.



RÉSULTATS

L'ensemble des énoncés du sondage accompagné des taux de réponse est présenté dans le tableau 1. Le sondage comporte 4 regroupements d'énoncés touchant la thématique des présentations (n^{os} 1 à 3), la description du cours (n^{os} 4 et 5), les évaluations et le déroulement du cours (n^{os} 6 et 7) et le format de la rencontre quant à l'amorce des apprentissages et à la durée (n^{os} 8 et 9). Les résultats ont de quoi surprendre à certains égards.

Énoncés	Pourcentage (n = 2764)
1. Je m'attends à ce que le professeur se présente.	87,9%
2. Je m'attends à ce que les étudiants se présentent.	33,0%
3. Je m'attends à ce qu'il y ait une activité qui permet d'entrer en relation avec des élèves du groupe.	38,1%
4. Je m'attends à ce que le professeur commente le plan de cours.	64,0%
5. Je m'attends à ce que le professeur explique le rôle du cours dans le programme.	57,7%
6. Je m'attends à ce que le professeur décrive clairement les évaluations prévues dans le cours.	74,8%
7. Je m'attends à ce que le professeur décrive clairement le déroulement du cours (calendrier).	70,2%
8. Je m'attends à ce que le cours comprenne l'enseignement d'une première partie de la matière.	20,0%
9. Je m'attends à ce que la durée du cours corresponde à l'horaire prévu.	16,5%
De façon générale, en lien avec mes attentes du premier cours idéal, je suis satisfait ou satisfaite de mes cours de la première semaine (aut. 2010).	
	Oui = 74,5% Pas entièrement = 24,3% Pas du tout = 1,2%

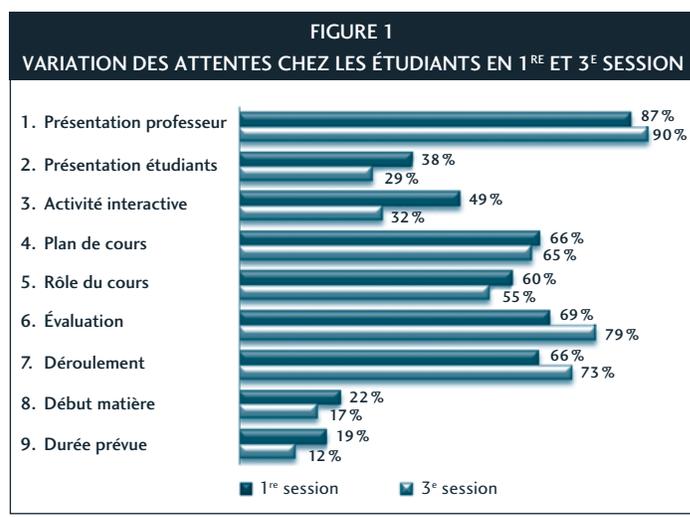
Après la présentation de l'enseignant, les attentes des étudiants du Collège de Maisonneuve concernent prioritairement des aspects associés à la planification de leurs études (évaluation et déroulement). Ce premier point révèle des stratégies de gestion pouvant soutenir la motivation scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997). Il peut être étonnant de constater que les attentes liées à la description du contenu du cours et du rôle de celui-ci dans le programme d'études prédominent sur celles liées à l'établissement de liens entre les étudiants. La thématique des présentations que nous associons à une dimension affective est donc moins marquée que celles liées à la description du cours ou à la planification des activités et à l'évaluation. D'ailleurs, la présentation du professeur, qui reste le résultat le plus saillant, ne représente pas non plus une attente chez tous les étudiants, car un peu plus de 10% d'entre eux n'ont pas retenu l'énoncé correspondant.

Enfin, les données indiquent que le premier cours idéal, selon les attentes majoritaires des étudiants, devrait être écourté et ne pas comprendre l'enseignement d'une première partie de la matière.

S'agissant d'espérances ou d'attentes fermes concernant la première rencontre, ce portrait ne devrait pas être interprété comme étant le repère auquel devrait correspondre le premier cours, car plusieurs éléments entrent en contradiction avec des principes pédagogiques qui visent à soutenir la réussite scolaire. Mais, il y a lieu de penser qu'il traduit une certaine réalité, car les étudiants se disent majoritairement satisfaits au regard des attentes qu'ils associent à un premier cours idéal.

Variation des attentes selon la session, le programme et le sexe

Dans l'ensemble, les attentes des étudiants de 3^e session² et de 5^e session sont similaires et ne comportent pas d'écarts importants (entre 0,10 et 2,65 points de pourcentage d'écart). Par contre, les attentes des étudiants en 1^{re} session présentent des différences notables (figure 1). Ainsi, près d'un étudiant sur deux en 1^{re} session (n = 1078) s'attend à ce qu'il y ait une activité interactive permettant d'établir un contact entre étudiants. C'est 17 points de plus que les étudiants en 3^e session (n = 942). De même, les étudiants en 1^{re} session escomptent que leurs condisciples se présentent (9 points d'écart) et que la durée du cours corresponde à l'horaire (7 points d'écart).



² Les données de 2^e et de 4^e session ne sont pas examinées, car elles concernent généralement des étudiants hors séquence par rapport au cheminement habituel lors d'une session d'automne et dont l'échantillon est trop petit pour que les réponses puissent être traitées avec intérêt.



À l'inverse, les étudiants en 3^e session s'attendent davantage que ceux de 1^{re} session à ce que les évaluations (10 points d'écart) et le déroulement du cours (6,4 points d'écart) soient clairement présentés.

Les données indiquent aussi que le secteur préuniversitaire ($n = 1586$) ou technique ($n = 1158$) module les attentes. Par exemple, les étudiants au secteur technique signalent de plus grandes attentes quant à l'explicitation du rôle du cours dans le programme à toutes les sessions et, particulièrement, en 1^{re} session (15,6 points d'écart). De même, surtout en 1^{re} session, les étudiants des programmes techniques s'attendent davantage que ceux du secteur préuniversitaire à ce que l'enseignement de la matière soit entrepris dès le premier cours (8,1 points d'écart). Les étudiants du secteur technique en 1^{re} session mentionnent davantage comme attente que la durée du cours corresponde à l'horaire (6,1 points d'écart).

Les enseignants doivent composer avec des attentes des étudiants qui ne cadrent pas entièrement avec certaines orientations théoriques.

Pour leur part, les étudiants du secteur préuniversitaire se démarquent à l'égard de deux énoncés. Ainsi, surtout en 3^e session, les étudiants de programmes préuniversitaires retiennent dans une plus grande proportion l'attente voulant que le professeur commente le plan de cours (10,2 points d'écart) et décrive clairement le déroulement du cours (10,5 points d'écart). Enfin, les données révèlent des attentes très semblables chez les garçons et les filles. Toutefois, les filles manifestent davantage que les garçons une attente par rapport au fait que le professeur décrive clairement le déroulement du cours (9,5 points d'écart) et les évaluations (7,2 points d'écart).

Bref, les étudiants de 3^e session, surtout du secteur préuniversitaire et surtout les filles, auront pour attente que l'enseignant décrive clairement les évaluations et le déroulement du cours. Nous pourrions émettre comme hypothèse que ces attentes traduisent la préoccupation pour la cote R. Inscrits dans un programme technique, les étudiants s'attendent davantage à ce que l'enseignant décrive la place du cours dans le programme, à ce que le cours amorce l'enseignement de la matière et qu'il corresponde à l'horaire prévu. Ici, nous pourrions émettre comme hypothèse que ces attentes témoignent de préoccupations pour la finalité des cours et du programme. Dans l'ensemble, toutefois, plus les sessions passent, moins les étudiants s'attendent à ce que les collègues se présentent, à vivre une activité interactive, à assister à un premier cours qui dure toute la période et amorce les apprentissages.

Des commentaires en appui

Au total, 107 répondants ont commenté leurs réponses. Parmi ces commentaires, on trouve des considérations qui ne relèvent pas du sujet à l'étude (ex.: organisation scolaire), mais aussi quelques thématiques absentes de la liste des énoncés. Ainsi, des étudiants expriment une attente quant à la présentation des règles de gestion de classe ou au fait de connaître le coût du matériel obligatoire et la manière de l'acquérir. D'autres soulignent l'importance de tenir compte des étudiants de 1^{re} session; ils s'attendent à être soutenus dans la transition du secondaire au collégial et à être informés du fonctionnement du collège. Néanmoins, les commentaires s'attachent surtout à réaffirmer ou à nuancer la position exprimée dans le choix de réponses. Plus précisément, cinq thèmes priment dans l'ensemble des commentaires: les qualités personnelles de l'enseignant, l'amorce des apprentissages, la lecture du plan de cours, la durée du premier cours et les présentations des étudiants.

D'abord, les étudiants insistent pour préciser leurs attentes à l'égard de l'enseignant (27 commentaires). S'ils souhaitent que leur professeur se présente, mette en valeur son intérêt pour la matière et fasse voir ses compétences et son parcours professionnel, ce sont surtout des qualités personnelles qu'ils prennent le temps d'énumérer: enthousiasme, dynamisme, tolérance, disponibilité... Pas moins d'une vingtaine de qualités souhaitées traduisent cette préoccupation des étudiants pour celui ou celle qui leur enseignera. À ces attentes de nature plus affective s'associent quelques références quant au climat détendu, voire amical, qui devrait caractériser cette première séance de cours. Enfin, on mentionne le fait de donner confiance aux étudiants quant à la réussite du cours.

Les 21 commentaires relatifs à l'amorce des apprentissages se distribuent entre le rejet catégorique de devoir commencer la matière dès le premier cours et le fait d'amorcer les apprentissages de façon graduelle sans démarrer le cours de façon formelle. Plusieurs propositions des étudiants viennent illustrer leurs attentes pour que le cours ne soit ni trop lourd ni trop théorique: effectuer une courte introduction, une activité pratique, de la révision ou un survol des concepts. Enfin, les étudiants saisissent l'occasion pour exprimer leur besoin de recevoir des explications claires et détaillées sur la matière, pour leur permettre de bien comprendre le cours et d'identifier les difficultés habituellement rencontrées. Par ailleurs, les 17 commentaires concernant le plan de cours font consensus quant à la recommandation de n'en faire qu'un résumé. Les opinions à ce sujet sont tranchées et critiquent cet exercice qui serait, selon les étudiants, « inutile », « ennuyeux » et « trop long ».



Les étudiants qui espèrent un cours «écourté», qui «dure moins longtemps» et qui finit «plus tôt» ou «à l'avance» (10 commentaires) ne soumettent pas d'arguments pour justifier leur souhait. Un répondant précise toutefois que ce premier cours devrait durer moins d'une heure. Enfin, 4 commentaires vont dans le sens inverse et évoquent la perte de temps du fait de se «déplacer pour seulement des demi-heures de cours».

Par ailleurs, la présentation des étudiants lors du premier cours attire aussi une certaine concentration de commentaires. Les avis sont partagés. Aux dires des étudiants, la présentation des étudiants doit avoir lieu (4 commentaires), car elle permet de tisser des liens et même d'accroître la «motivation à se rendre aux cours». Toutefois, elle comporte certains aspects négatifs (3 commentaires): les présentations peuvent être stressantes, mais surtout redondantes, et ce, particulièrement dans les programmes techniques, selon les étudiants. Enfin, l'exercice présente encore moins d'intérêt s'il est couplé à des questions jugées superficielles.

Tout compte fait, lorsqu'ils ont commenté leurs réponses, les répondants au sondage mettent en relief le désir d'établir des relations positives avec l'enseignant et leurs camarades, mais redoutent les activités jugées superflues comme la répétition des présentations des étudiants d'un cours à l'autre ou la lecture du plan de cours qu'on leur a remis. Ils se montrent inquiets de l'évaluation en lien avec des enseignements faits au premier cours, alors qu'ils ne sont «pas toujours capable[s] de se concentrer et [ont] de la difficulté à rattraper le cours par la suite».

MATIÈRE À RÉFLEXION

Les enseignants doivent composer avec des attentes des étudiants qui ne cadrent pas entièrement avec certaines orientations théoriques. Par exemple, il faut profiter du premier cours pour établir un contact, soit. Mais les données indiquent qu'il importe de tenir compte du programme et de la session, car tout porte à croire que, généralement, les étudiants se connaissent et connaissent leur professeur à la rentrée en 3^e session, surtout au secteur technique. Le défi serait alors de trouver une approche pertinente pour établir ce premier contact.

L'analyse suggère que, pour les étudiants, le premier cours aurait surtout une fonction d'instrumentalisation à l'égard de l'évaluation et de la planification de la session. Les attentes en ce sens sont accrues à la rentrée d'automne en 3^e session, dans les programmes préuniversitaires et chez les filles. Pour faire image, cela suggère que ces étudiants visent davantage la cartographie du cours que l'exploration du territoire. Par contre, ceux qui n'expriment pas cette attente devraient plutôt

être accompagnés et recevoir des conseils explicites pour intégrer ces aspects dans leur stratégie de gestion de leurs études. Enfin, les attentes quant à la durée du cours, même si l'on ignore à quel point ce premier cours devrait être écourté, sont plutôt révélatrices d'une certaine culture qui s'installe progressivement chez les étudiants. Oserait-on décevoir cette attente et donner le ton en intégrant des activités pédagogiques significatives afin de démarrer la session progressivement?

CONCLUSION

Cette étude maison n'est certes pas généralisable, mais elle permet de soulever la question du point de vue des étudiants, un angle nettement négligé dans les documents théoriques recensés. Parmi les limites de l'étude, il faut considérer l'interprétation des étudiants à l'égard des énoncés. Par exemple, que déduisent-ils de l'expression «l'enseignement d'une première partie de la matière»? Leur conception peut présenter un écart par rapport à la stratégie retenue par leur enseignant. Dans les faits, plusieurs enseignants considèrent qu'ils amorcent bel et bien les apprentissages dans leur manière de présenter le plan de cours... De plus, Maisonneuve possède sa propre couleur, tout comme ses étudiants, majoritairement inscrits dans un programme préuniversitaire, possèdent leurs propres caractéristiques. Il revient à chacun de tirer des conclusions quant au croisement des repères théoriques et des attentes des étudiants selon la session et le programme dans lequel on intervient: faut-il détailler le plan de cours? Faut-il amorcer les apprentissages? Comment amener les étudiants à faire connaissance? Quel que soit le contexte, les questions restent les mêmes, mais une meilleure connaissance des attentes des étudiants conjuguée aux propositions théoriques devrait enrichir la réflexion des enseignants. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYLWIN, U., *Petit guide pédagogique*, Montréal, AQPC, 1994.
- BARBEAU, D., A. Montini et C. Roy, *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997.
- PENNAC, D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.
- PRÉSENT, R., *La préparation d'un cours*, Montréal, Les Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990.
- PRÉSENT, R., H. BERNARD et A. KOZANTIS, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2009.
- PROULX, J., *Enseigner mieux. Réalité, réflexions et pratiques*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 2009.
- VI AU, R., *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Les Éditions du Renouveau Pédagogique inc. (ERPI), 2009.



Longtemps interprète auprès des étudiants sourds à l'enseignement supérieur, Danielle-Claude BÉLANGER a par la suite enseigné la littérature et participé à des recherches dans le milieu collégial avant d'être conseillère pédagogique. Au Collège de Maisonneuve, elle contribue aux dossiers de la formation créditée, de l'insertion professionnelle ainsi que de l'évaluation des enseignements. À titre de répondante locale PERFORMA, elle poursuit des activités de recherche en évaluation des apprentissages.

dcbelanger@cmaisonneuve.qc.ca

Maintenant conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, Silvie LUSSIER a d'abord été enseignante aux programmes Techniques d'intervention en délinquance et Techniques policières pendant 10 ans. Détentrice d'un diplôme de 2^e cycle en enseignement au collégial, elle poursuit des études de maîtrise sur l'accompagnement des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

slussier@cmaisonneuve.qc.ca

31^e COLLOQUE ANNUEL DE L'AQPC

ENSEIGNER ET APPRENDRE EN RÉSEAUX

POUR SE RÉALISER INDIVIDUELLEMENT ET RÉUSSIR COLLECTIVEMENT

Nous sommes tous participants et animateurs de réseaux d'enseignement et d'apprentissage; dans nos classes, nos départements et services, nos collèges ou nos associations. Au-delà de notre engagement personnel dans notre discipline ou notre champ professionnel, nous exerçons une profession de mise en relations. Dans les réseaux que nous construisons, les étudiants s'approprient des savoirs et nouent des relations grâce auxquelles ils raffermissent leur personnalité et développent leur singularité. Enseigner et apprendre sont des actes à la fois individuels et collectifs, où la réalisation personnelle se nourrit des rapports avec les autres.

Nous vous invitons à venir partager vos pratiques et réflexions critiques sur ce thème dans le cadre du 31^e colloque annuel de l'AQPC.

[www.aqpc.qc.ca]

colloque@aqpc.qc.ca

511, rue Carrière, Trois-Rivières QC G8T 7Y7

Télécopieur: 819 371-1265

DATE LIMITE DE L'APPEL DE COMMUNICATIONS:

14 JANVIER 2011

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs:

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation*:

www.rse.umontreal.ca

Revue des sciences
de l'éducation

