

Analyse des contenus de la First-class meeting à travers le prisme des fonctions des engagements pédagogiques : étude en première année à l'Université de Liège dans les domaines de sciences, sciences et techniques et sciences sociales.

Auteur : Cooremans, Claire

Promoteur(s) : Leduc, Laurent; Hausman, Matthieu

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24960>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Analyse des contenus de la *First-class meeting* à travers le prisme des fonctions des engagements pédagogiques : étude en première année à l'Université de Liège dans les domaines de sciences, sciences et techniques et sciences sociales.

Sous la direction de L. Leduc et M. Hausman

Lecteurs : F. Pressia et M. Housen

Mémoire présenté par Claire Cooremans

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2023-2024



Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Analyse des contenus de la *First-class meeting* à travers le prisme des fonctions des engagements pédagogiques : étude en première année à l'Université de Liège dans les domaines de sciences, sciences et techniques et sciences sociales.

Sous la direction de L. Leduc et M. Hausman

Lecteurs : F. Pressia et M. Housen

Mémoire présenté par Claire Cooremans

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2024-2025

Je tiens tout d'abord à remercier mes promoteurs, sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je suis extrêmement reconnaissante d'avoir bénéficié d'une co-promotion dans l'encadrement de ce mémoire, pleinement consciente de la richesse que cela m'a apportée. Merci à vous pour ces deux années de soutien sans faille, de disponibilité, d'écoute et de bienveillance.

Je remercie également Monsieur Fabian Pressia et Madame Marie Housen pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'en être les lecteurs.

Merci aussi aux professeurs et aux étudiants qui ont accepté de participer à ma recherche, pour le temps qu'ils m'ont accordé, leur accueil bienveillant, la confiance qu'ils m'ont témoignée et la richesse de leurs partages. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas été possible non plus.

Je souhaite également remercier les professeurs du master en sciences de l'éducation pour ces trois années intenses, mais tellement enrichissantes et bénéfiques. Je suis très reconnaissante d'avoir côtoyé des personnes aussi riches de savoirs et d'expériences.

Merci à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de la rédaction de ce travail. Une pensée particulière s'adresse à Élise Quoibion, ma fidèle amie, et à Aurélie Williaume, ma chère co-déléguée, pour leur réconfort et leur présence.

À mon compagnon : merci d'avoir respecté mes choix et accepté que l'université passe souvent avant tout durant ces trois années, même quand ce n'était pas facile.

Enfin, je remercie tout particulièrement ma famille pour leur appui constant, tout au long de ce travail, mais aussi au fil de ces six années d'études. Merci de ne jamais avoir douté de moi. Grâce à vous, tout cela a été possible.

Table des matières

1. Mise en contexte du projet de recherche	9
2. Revue de la littérature :	11
2.1 La définition de la <i>first-class meeting</i>	11
2.2 Les fonctions et contenus de la <i>first-class meeting</i> , tirées de la littérature des engagements pédagogiques :	12
2.2.1 Les rubriques des engagements pédagogiques :	12
2.2.2 Les 6 fonctions des engagements pédagogiques :	14
a. La fonction de communication :	15
b. La fonction de contrat :	15
c. La fonction de <i>cognitive map</i> :	16
d. La fonction de <i>Learning tool</i> :	17
e. La fonction de planification :	21
2.3 Les impacts de la <i>first-class meeting</i> :	22
2.3.1 La représentation que les étudiants se font de leur professeur	22
2.3.2 Vision que les étudiants ont de l'université	23
2.3.3 La motivation et les notes des étudiants :	23
2.3.4 Tisser des liens relationnels porteurs	24
2.3.5 Durée des impacts	24
2.4 Les attentes et perceptions des étudiants :	25
2.4.1 Les éléments appréciés par les étudiants dans la <i>first-class meeting</i>	25
2.4.2 Les éléments que les étudiants apprécient peu dans la <i>first-class meeting</i> :	25
2.5 Attitude du professeur conseillée dans les <i>first-class meeting</i> :	26
2.6 La présentation du professeur, un moment clé dans la <i>first-class meeting</i> :	26
2.7 L'introduction de la <i>first-class meeting</i> et les brises glaces :	27
2.8 Aborder les contenus disciplinaires à la suite de la <i>first-class meeting</i> :	28
2.9 La qualité de l'espace physique pour la <i>first-class meeting</i> :	28

2.10	La <i>first-class meeting</i> comme un échange co-constructif :	29
3.	Méthodes et déroulement de la recherche :	30
3.1	Les sous-questions qui sous-tendent ma recherche :	30
3.2	Le public cible :	30
3.3	Les collectes de données et l'analyse de celles-ci :	31
3.3.1	Observation de trois <i>first-class meetings</i> :	31
3.3.2	Création d'arbres structurels et de guides d'entretiens en préparation aux <i>focus groups</i> :	32
3.3.3	Réalisation d'un <i>focus group</i> filmé :	32
3.3.4	Construction de tableaux d'analyses croisées :	34
3.3.5	Les arbres structurels enrichis et les graphiques de quantification du temps :	36
3.3.6	Entretiens semi-directifs avec les professeurs :	37
3.3.7	Les retranscriptions des <i>focus groups</i> et des entretiens avec les professeurs, ainsi que leur thématisation :	38
3.3.8	La grille de codage croisé des différents entretiens :	41
3.3.9	L'écriture des résultats :	41
4.	Résultats :	42
4.1	Les composantes de la <i>first-class meeting</i> :	42
4.1.1	La description des contenus du cours :	42
4.1.2	La description de la prise de contact :	44
4.1.3	La description des objectifs du cours :	45
4.1.4	La description des activités d'enseignement :	47
4.1.5	La description des supports d'apprentissage :	49
4.1.6	La description de l'évaluation :	51
4.1.7	La description des prérequis et corequis :	53
4.1.8	Les informations diverses partagées :	54
a.	La description du cadre de fonctionnement et des règles :	54
b.	Les conseils prodigués aux étudiants :	58

c.	La gestion du temps :	59
d.	Les premiers mots adressés aux étudiants :	61
4.2	Les réflexions transversales des professeurs au sujet de la <i>first-class meeting</i> :	62
4.2.1	Les objectifs poursuivis par les professeurs pour leur <i>first-class meeting</i> :	62
4.2.2	Les intentions qui habitent les professeurs :	63
4.2.3	Le ressenti des professeurs durant la <i>first-class meeting</i> :	64
4.2.4	Les apports de la <i>first-class meeting</i> aux yeux du professeur de droit :	66
5.	Discussion	67
5.1	Les fonctions des engagements pédagogiques transférées à la <i>first-class meeting</i> :	67
5.1.1	La fonction de communication de la <i>first-class meeting</i> :	67
5.1.2	La fonction de contrat de la <i>first-class meeting</i> :	68
5.1.3	La fonction de <i>cognitive map</i> de la <i>first-class meeting</i>	69
5.1.4	La fonction <i>learning tool</i> de la <i>first-class meeting</i>	69
5.1.5	La fonction de planification de la <i>first-class meeting</i> :	71
5.2	Les limites de la recherche :	72
5.2.1	Le recrutement dans les amphithéâtres :	72
5.2.2	Les difficultés rencontrées dans le traitement de la littérature :	72
5.2.3	Les difficultés rencontrées au sujet du <i>focus group</i> :	73
5.2.4	Le manque de recul dans la rédaction de ce mémoire :	74
6.	Conclusion :	75
7.	Bibliographie :	77
8.	Table des figures	81
9.	Dossier des annexes	82

Note relative à l'utilisation de l'intelligence artificielle dans le cadre de ce mémoire

Dans l'élaboration de ce mémoire, ChatGPT, l'outil d'intelligence artificielle a été ponctuellement utilisé. L'usage de cet outil s'est inscrit dans une démarche raisonnée et critique.

Les situations suivantes décrivent l'utilisation qui en a été faite :

- La reformulation de contenu : afin d'améliorer la lisibilité, la clarté ou le style de certains passages, ChatGPT a été utilisé. Toutes les propositions de celui-ci ont été analysées de manière critique.
- L'aide à la production de nom de thèmes : lors de la thématisation, l'outil a été sollicité pour suggérer des intitulés de thèmes plus synthétiques ou explicites au départ de propositions initiales.
- La traduction : certains articles de la recherche ou résumés ont été traduits depuis l'anglais vers le français dans l'optique de faciliter la compréhension de ceux-ci.
- Le soutien à la recherche documentaire : l'intelligence artificielle a parfois été consultée pour identifier des mots-clés pour permettre une recherche efficace de certains concepts. ChatGPT a aussi été utilisé pour suggérer des pistes de lecture en proposant des auteurs phares de certains sujets. Les sources proposées à la lecture ont été cherchées et lues dans le texte même et non pas à travers le résumé que pouvait en faire l'outil.

En résumé, l'intelligence artificielle a servi de ressource complémentaire à ce mémoire, mobilisée avec discernement et esprit critique. Le raisonnement, les analyses ainsi que les choix méthodologiques n'ont pas été remplacés par l'intelligence artificielle. L'ensemble des contenus demeure le fruit d'une réflexion personnelle.

1. Mise en contexte du projet de recherche

Étant donné l'intérêt porté aux thématiques liées à la relation, au climat de classe, à la bienveillance et, plus largement, aux dimensions transversales dans le contexte universitaire, il est apparu pertinent de s'intéresser à une problématique telle que la *first-class meeting*, concept qui sera défini au sein de la revue de la littérature.

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est étudiée par des auteurs tels que De Clercq, Roland, Dangoisse et Frenay (2023). Les engagements pédagogiques, étudiés par Leduc (2013) et définis dans la suite de ce travail, s'inscrivent dans cette transition, car ceux-ci initient la rencontre entre le professeur et les élèves. D'autres personnes telles que Perlman & McCann (1999), Radloff & De La Harpe (1998) ont travaillé sur la *first-class meeting*, mettant l'accent sur l'importance de ces premiers instants, sur les préférences des étudiants ou encore l'influence de ce moment sur la représentation que les étudiants se faisaient du professeur et sur leur persévérance et engagement vis-à-vis du cours.

Malgré l'importance de ces premiers moments de cours, reconnue également par Matejka et Kurke (1994), peu, voire aucune étude, n'a cherché à analyser les contenus des *first-class meetings* vis-à-vis des fonctions des engagements pédagogiques. Cette lacune ouvre la voie à une analyse approfondie permettant d'enrichir la compréhension de ce moment-clé. C'est dans ce contexte que s'inscrit cette étude, cherchant ainsi à offrir une analyse détaillée des contenus constitutifs d'une *first-class meeting*, relativement aux fonctions des engagements pédagogiques.

Évidemment, cette problématique a dû évoluer. L'intention première était d'étudier les *first-class meetings*, avec un accent particulier sur les impressions qui se forment dans ces premiers instants. L'idée était d'étudier la manière dont les étudiants de première année se formaient une impression au sujet de leur professeur à travers ce moment. Pour ce faire, trois *focus groups* avec des étudiants qui venaient de vivre une *first-class meeting* ont été prévus. La confrontation avec le terrain lors des prises de données a poussé cette recherche à s'élargir par manque de participants aux *focus groups*. Cette étude a donc pris un caractère plus exploratoire. Dès lors les données fournies par les étudiants ont été complétées par une analyse observationnelle des *first-class meetings* ainsi que par des interviews avec les professeurs.

Un large éventail de données et de points de vue, gravitant autour de la *first-class meeting* a donc été obtenu. Un axe d'étude a été sélectionné pour constituer cette recherche menant celle-ci vers ce qu'elle est aujourd'hui : une analyse de contenus au travers des fonctions des engagements pédagogiques.

Ce mémoire se structure en plusieurs sections. Il débute par une revue de la littérature visant à établir un cadre conceptuel autour de la *first-class meeting*, en y intégrant des informations relatives aux rubriques des engagements pédagogiques transposables à la *first-class meeting* ainsi qu'aux fonctions de ces engagements. La section méthodologique décrit ensuite les différentes étapes ayant conduit à la construction de la recherche. Les résultats exposent les données récoltées au sujet de la *first-class meeting*, structurées selon les rubriques des engagements pédagogiques. Les résultats présentent également des informations plus transversales fournies par les professeurs concernant leurs *first-class meeting*. Suite à cela, la discussion met en évidence les liens entre les fonctions des engagements pédagogiques et les contenus observés lors des *first-class meetings*. Enfin, la conclusion synthétise les principaux apports de l'étude et propose des perspectives de recherche futures.

2. Revue de la littérature :

Le sujet de mon mémoire étant « Analyse des contenus de la *First-class meeting* à travers le prisme des fonctions des engagements pédagogiques : étude en première année à l'université de Liège dans les domaines de sciences, sciences et techniques et sciences sociales. », il semble tout à fait nécessaire que les différentes parties de la problématique soient évoquées dans cette partie « revue de la littérature » dans le but d'apporter les bases nécessaires à la suite de la lecture.

De ce fait, la revue de la littérature commence par aborder la définition de la *first-class meeting* ainsi que ses rubriques et fonctions, tirées de la littérature des engagements pédagogiques. Ensuite, divers impacts de la *first-class meeting* sont présentés ainsi que les attentes et perceptions des étudiants vis-à-vis de ce moment. Enfin, d'autres sections qui abordent principalement des conseils quant aux bonnes pratiques liées à la *first-class meeting* sont exposées.

2.1 La définition de la *first-class meeting*

Tout d'abord, il me semble nécessaire de préciser la signification des termes « *first-class meeting* ». Cette dénomination désigne :

« Cette toute première rencontre entre le titulaire du cours et les étudiants inscrits, au cours de laquelle son réexposées, voir précisées ou augmentées, diverses informations afférentes à la planification pédagogique d'un cours sur le point de débiter » (Leduc, 2013, p.26).

Pour ce même auteur, la *first-class meeting* constitue un moment clé qui permet, entre autres, de présenter divers aspects de la planification pédagogique. De plus, il définit les engagements pédagogiques comme étant « un document de cours écrit décrivant un cours dans ses principaux aspects de planification, généralement standardisé par rubriques, rédigé par son titulaire, délivré en début de l'année à l'intention des étudiants voire d'autres lecteurs potentiels » (Leduc, 2013, p.18). Le lien entre les engagements pédagogiques et la *first-class meeting* est alors visible, car tous deux ont pour contenu principal les aspects de planification. La *first-class meeting* aborde, entre autres, oralement les informations extraites de la planification pédagogique, qui fait elle-même référence aux engagements pédagogiques.

Au vu du lien solide qui existe entre les engagements pédagogiques et la *first-class meeting*, la littérature qui gravite autour de ce premier concept est perçue comme mobilisable dans le cadre de cette recherche au sujet de la *first-class meeting*.

Toutefois, même si ces deux concepts sont liés, chacun de ceux-ci possède des caractéristiques propres. Certaines informations ne sont pas destinées à figurer dans les engagements pédagogiques écrits, notamment celles relevant de la présentation personnelle de l'enseignant par exemple (une brève présentation professionnelle étant toutefois acceptée) (Matejka & Kurke, 1994). Par conséquent, la présentation orale de ces engagements lors de la première séance constitue cependant un moment privilégié pour partager des éléments plus personnels, permettant ainsi de compléter ce que le document écrit ne contient pas. Cela montre que, bien que complémentaires, les engagements pédagogiques et la *first-class meeting* ne se recouvrent pas complètement.

Dans ce mémoire, il sera également considéré que la partie appelée la *first-class meeting* dans le premier cours prend fin dès le début du travail autour des contenus de cours à proprement parlé. Dès que la matière est entamée, le cours commence et la *first-class meeting* prend fin.

2.2 Les fonctions et contenus de la *first-class meeting*, tirées de la littérature des engagements pédagogiques :

2.2.1 Les rubriques des engagements pédagogiques :

Étant donné que la *first-class meeting* vise notamment à présenter, préciser et augmenter oralement certaines informations liées à la planification pédagogique, comme le souligne Leduc (2013, p.26), et que ces informations sont généralement reprises dans les engagements pédagogiques (St-Germain, 2007, p.4, cité par Leduc, 2013, p.99), il semble envisageable de considérer que les rubriques de la *first-class meeting* peuvent en grande partie être déduits de ces derniers. La suite de ce point vise donc à présenter les rubriques habituellement retrouvées dans les engagements pédagogiques, dans le but de dégager ce qui pourrait également être abordé lors de la *first-class meeting*.

Matejka et Kurke (1994) ainsi que Parkes et Harris (2002) exposent les rubriques clés qui composent les engagements pédagogiques. Bien que leurs idées puissent se croiser en beaucoup de points, leurs approches présentent parfois des différences.

Ces quatre auteurs s'accordent sur la nécessité d'offrir aux étudiants des informations de base telle que le nom du professeur, le lieu et l'horaire du cours, ainsi que les modalités de contacts, en ce compris le bureau et le téléphone du professeur. Ils ajoutent à ces éléments les contenus du cours, ses objectifs, ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées. De plus, ils soulignent l'importance de communiquer clairement les informations relatives aux lectures, qu'elles soient obligatoires ou complémentaires.

Enfin, les deux sources abordent la question des modalités d'évaluation, incluant le nombre, le type, la pondération des examens, ainsi que la politique de notation. Enfin, les auteurs s'accordent également sur la nécessité d'informer les étudiants sur leurs attentes en termes de comportements à adopter dans le cadre du cours, ainsi que sur la participation à celui-ci (Matejka & Kurke, 1994 ; Parkes et Harris, 2002).

Comme évoqué ci-dessus, bien que ces auteurs semblent avoir une vision des rubriques clés des engagements pédagogiques assez convergente, des spécificités sont à souligner chez chacun. Parkes et Harris (2002) apportent un cadre plus administratif et institutionnel en incluant des éléments tels que la Faculté à laquelle le cours s'attache, le nombre d'heures et de crédits attribués au cours, le titre et le rang académique du professeur ainsi que les prérequis et corequis du cours. De plus, ces deux auteurs soulignent particulièrement le besoin d'offrir aux étudiants des informations relatives aux stratégies d'apprentissages à adopter pour réussir le cours.

Matejka et Kurke (1994), eux, insistent sur d'autres éléments. Le niveau taxonomique de Bloom (1956, cité par Matejka & Kurke, 1994) ainsi que la couverture de la matière dans la description de l'évaluation sont ajoutés à la description des modalités d'évaluation. Concernant les lectures du cours, les deux auteurs vont plus loin, en précisant qu'il est pertinent de rappeler aux étudiants la nécessité de rester à jour dans leur lecture et de consacrer le temps nécessaire à ces textes. Enfin, au sujet des modalités de contact, Matejka et kurke (1994) soulignent également la prudence à avoir dans la communication de certaines informations, notamment le numéro de téléphone du professeur.

Leduc (2013) propose une structure synthétique des rubriques des engagements pédagogiques qui a été choisie pour guider l'analyse développée au cours de ce mémoire. Ce cadre d'analyse est composé des ;

- objectifs d'apprentissages du cours ;
- contacts ;
- contenus du cours ;
- supports du cours ;
- prérequis et corequis ;
- activités d'apprentissages (et méthodes d'enseignement) ;
- modalités et les critères d'évaluation et
- des informations diverses et organisationnelles.

Ces catégories ne sont pas exhaustives, car les contenus des engagements pédagogiques, ou de la *first-class meeting* dans notre cas, sont presque aussi variés que les objectifs/rôles d'un programme selon Parkes et Harris (2002). Cela met en avant l'existence d'une relation entre les informations partagées aux étudiants et les objectifs, ou les intentions, des professeurs vis-à-vis du cours et de ce moment de rencontre. Lane et al. (2021) rejoignent Parkes et Harris (2002) dans l'idée que la structure de la première journée peut fluctuer considérablement d'un professeur à l'autre, précisant que les meilleures pratiques pour la première séance de cours sont dépendantes du contexte de celle-ci. Aussi, les professeurs peuvent aborder les mêmes rubriques, sans pour autant adopter la même approche pour les exposer (Lane & al., 2021).

2.2.2 Les 6 fonctions des engagements pédagogiques :

Comme évoqué précédemment, la littérature autour des engagements pédagogiques décrit six fonctions qui peuvent leur être attribuées, retrouvées par exemple chez Leduc (2013). L'objectif de cette partie est de décrire ces six fonctions, de manière à pouvoir mobiliser cette littérature pour analyser les *first-class meetings* observées à travers le prisme des fonctions des engagements pédagogiques.

Parkes et Harris (2002) identifient trois fonctions principales des engagements pédagogiques : une fonction de contrat, une fonction de document permanent et une fonction d'outil d'apprentissage (*learning tool*). De son côté, Leduc (2013) propose une catégorisation en cinq fonctions : une fonction de communication, une fonction de contrat, une fonction de carte cognitive (*cognitive map*), une fonction d'outil d'apprentissage (*learning tool*) et une fonction liée aux bénéfices des engagements pédagogiques pour l'enseignant.

On retrouve une convergence entre les deux propositions autour des fonctions de contrat et d'outil d'apprentissage (*learning tool*). En revanche, la fonction de document permanent, mise en avant par Parkes et Harris (2002), n'apparaît pas explicitement chez Leduc (2013), bien qu'elle soit incluse dans sa cinquième fonction, centrée sur l'intérêt de l'enseignant. Cette dernière regroupe en réalité deux dimensions : la fonction de planification et celle de document permanent.

Dans le cadre de ce travail, c'est la structure en cinq fonctions proposées par Leduc (2013) qui sera retenue comme cadre d'analyse. Toutefois, seule la fonction de planification sera mobilisée dans la dernière catégorie, étant donné que la *first-class meeting* ne constitue pas une trace écrite, contrairement aux engagements pédagogiques.

a. La fonction de communication :

Selon Rumore (2016), les engagements pédagogiques constituent un outil de communication important. Matejka et Kurke (1994) la rejoignent en affirmant que les engagements pédagogiques constituent une excellente occasion pour le professeur de présenter ses réflexions autour du cours qu'il a construit. Ils affirment également que c'est le moment de communiquer aux étudiants tout ce qui va s'avérer nécessaire pour qu'ils puissent planifier leur travail et répondre de manière anticipative aux questions qu'ils pourraient se poser au sujet du cours. Ces auteurs vont plus loin en précisant que « toutes les informations fournies peuvent faire gagner du temps par la suite » (Matejka & Kurke, 1994, p.116).

Cette fonction de communication des engagements pédagogiques semble transférable à la *first-class meeting* puisqu'elle aborde oralement des éléments constitutifs de ces engagements pédagogiques. Parkes et Harris (2002) mettent en avant le fait que les engagements pédagogiques puissent laisser paraître les sentiments, les attitudes et les convictions du professeur au sujet du cours et des étudiants, mais Birdsall, Franklin et Theall (1999, cité par Leduc, 2013) affirment que les engagements pédagogiques ne sauraient à eux seuls assurer une communication complète avec les étudiants. Ils ajoutent qu'ils ne doivent en aucun cas remplacer les échanges directs en présentiel. Par conséquent, il semble possible d'affirmer que la *first-class meeting* peut être un complément des engagements pédagogiques.

b. La fonction de contrat :

Pour McKeachie's et Svinicki (2014), les engagements pédagogiques constituent un contrat entre les étudiants et le professeur. Rumore (2016) nuance ces propos : les engagements pédagogiques sont en effets vus aux yeux des étudiants, des professeurs et de la littérature comme un contrat, mais le dernier décideur est toujours le système judiciaire en cas de litige. Par conséquent, cet auteur voit les engagements pédagogiques, non pas comme un contrat au sens propre du terme, mais plutôt comme un pacte de bonne foi. En ce sens, modifier ou ne pas respecter les engagements pédagogiques pourrait pénaliser les étudiants et aller à l'encontre de l'idée que ceux-ci constituent un pacte de bonne foi. Par contre, Rumore (2016) explique que, bien qu'il puisse être risqué de présenter les engagements pédagogiques comme un contrat formel, il peut néanmoins s'avérer utile de les penser comme tels au moment de leur création.

Pour Parkes et Harris (2016), voir les engagements pédagogiques comme un contrat, même implicite, implique d'y incorporer certains contenus. D'abord, un calendrier de cours clair et structuré précisant les échéances, les devoirs, le matériel et les locaux de cours est nécessaire. Ensuite, toutes les politiques susceptibles d'influencer la note des étudiants doivent être explicitement mentionnées : le nombre et le type d'épreuves, la pondération, les conséquences en cas d'absences, les travaux remis en retard ou un examen manqué. De plus, les aspects liés à la malhonnêteté académique tels que la tricherie et le plagiat doivent figurer dans les engagements pédagogiques en faisant clairement référence au règlement universitaire. Le contrat pédagogique doit par ailleurs inclure les droits des étudiants en matière de liberté académique, en soulignant leur droit à exprimer leurs opinions. Certains enseignants peuvent aussi choisir d'énoncer leurs propres limites ou préjugés au sujet des contenus de leur propre cours, ce qui peut constituer une forme d'honnêteté pédagogique. Enfin, il est essentiel de mentionner les droits et responsabilités des étudiants en situation de handicap. (Parkes & Harris, 2016)

Dans la même optique, Parkes et Harris (2016) précisent qu'il est préférable d'ajouter une note indiquant que l'enseignant se réserve le droit d'apporter des modifications à ses engagements pédagogiques, pour autant que les étudiants en soient informés. Rumore (2016) rejoint ces auteurs en affirmant qu'il est toujours possible d'omettre certaines informations dans les engagements pédagogiques afin de les compléter durant le cours en y ajoutant une clause de modification. Elle précise que cette manière de procéder permet de contourner la contrainte imposée par certaines universités qui n'autorisent pas la modification des engagements pédagogiques en cours d'année. Tout de même, cette auteure spécifie qu'il est nécessaire de documenter toute modification apportée à l'oral à travers une trace écrite pour se protéger juridiquement. Enfin, Rumore (2016) met en garde les professeurs quant aux promesses excessives qu'ils pourraient formuler aux étudiants sans pouvoir les respecter par la suite.

Dans la suite de cette recherche, les first-class meetings observées seront analysées dans l'optique de déterminer si oui ou non une fonction de contrat peut leur être conférée également.

c. La fonction de *cognitive map* :

Cette fonction de *cognitive map* met en avant l'importance d'explicitement le plan d'action global du cours selon Matejka et Kurke (1994). Ces mêmes auteurs affirment que « l'enseignant est le guide et le seul à disposer de la carte cognitive de la destination, des itinéraires à emprunter, des détours nécessaires et du mode de transport » (1994, p.117).

Tout de même, pour Ana Fierro (2021), l'explication orale des engagements pédagogiques lors du premier jour de cours n'offre pas qu'une simple vue d'ensemble du cours, il s'agit aussi de mettre en lumière les liens qui transforment les différentes composantes du cours en un tout cohérent. Les engagements pédagogiques ont ainsi, entre autres, pour rôle de rendre explicite l'alignement entre les activités d'enseignement, les modalités d'évaluation et les objectifs poursuivis par l'enseignant.

Prégent et al. (2009) précise aussi qu'au-delà de présenter la cohérence des composantes du cours dans les engagements pédagogiques, ceux-ci peuvent et doivent mettre en lumière la place du cours dans le programme suivi : « il faudra aussi préciser la place qu'il occupe dans le programme en le situant par rapport aux cours préalables, au cours du même trimestre et à ceux des trimestres à venir » (Prégent & al., 2009, p. 195).

Pour Leduc (2013, p.50), la nécessité de rendre visible la cohérence du cours est souvent liée au besoin de « voir » les informations ou les composantes du cours, au sens propre à travers des *graphic syllabus* selon Nilson (2007), comme au sens figuré pour Peer et Martin (2005).

d. La fonction de *Learning tool* :

Grunert et al. (2008, *Préface*, p. xiv) mettent en avant deux informations principales au sujet des engagements pédagogiques : ils peuvent « aider les étudiants à devenir des apprenants efficace » et être utilisés comme un outil d'apprentissage à travers le cours ». Le point de vue de ces auteurs met donc en avant une fonction supplémentaire accordée aux engagements pédagogiques ; celle d'outil d'apprentissage ou de *learning tool* au sens de Leduc (2013). Dr. Nicole Pfannenstiel, de la Millersville University (s.d.), s'inscrit dans cette perspective en soulignant que le fait de considérer les engagements pédagogiques comme un outil d'apprentissage favorise la responsabilisation des étudiants dans leur rôle d'apprenants.

Parkes et Harris (2002), rejoignent cette approche en affirmant que devenir un apprenant performant nécessite de développer un ensemble de compétences complexes telles que : la gestion du temps, la priorisation et l'organisation des tâches, l'utilisation efficace des technologies, la définition et le choix de stratégies d'apprentissage et d'étude, les habiletés sociales ainsi que la maturité et le sens des responsabilités. Selon ces mêmes auteurs, les engagements pédagogiques peuvent donc aider les étudiants à développer ces compétences.

Dans le but de proposer une aide aux étudiants, Leduc (2013), recommande de leur offrir : des conseils sur la prise de notes en cours, des accès aux ressources supplémentaires, des informations au sujet des services d'aide, des informations qui témoignent de l'empathie, du soutien et de la disponibilité du professeur ainsi qu'un éclaircissement au sujet des idées fausses liées aux contenus ou à la construction du cours.

Diamond et Pastorino (1998, 1999 cités par Parkes & Harris, 2002) ainsi que Oseni et al. (2022) et Grunert et al. (2008) proposent plusieurs conseils pour rédiger des engagements pédagogiques porteurs du point de vue de l'apprentissage des étudiants.

D'abord, Diamond (1998, cité par Parkes & Harris, 2002) met en avant l'importance d'offrir une planification claire des tâches et expériences du semestre et préciser les domaines dans lesquels il faudra accorder plus de temps pour que les étudiants puissent développer leur compétence d'autogestion. Ce même auteur déclare qu'il est nécessaire de clarifier les objectifs de performances pour que les étudiants puissent les atteindre. Oseni et al. (2022), précisent que la connaissance des objectifs du cours permet aux étudiants de planifier et mettre en œuvre le travail nécessaire pour atteindre les résultats d'apprentissage attendus dans le cours.

Ensuite, Pastorino (1999 cité par Parkes & Harris, 2002) propose d'explicitier aux étudiants les apprentissages à réaliser pour le cours et le temps à attribuer à celui-ci en dehors des séances en classe. Il ajoute à cela les conseils tournés vers l'aide à la réussite, la déconstruction des idées fausses ou les erreurs communes à éviter. Enfin, ce même auteur suggère de mettre à disposition une liste de prérequis aux les étudiants pour qu'ils puissent déterminer s'ils sont préparés au cours et pouvoir y remédier. Grunert et al. (2008) proposent d'offrir des critères d'évaluation les plus clairs possible afin que les étudiants puissent s'évaluer leur propre travail. Parkes et Harris (2002) ajoutent à cela des éléments supplémentaires en proposant de mentionner les disponibilités du professeur et des assistants, les services d'aides à la réussite qui existent, des sites où trouver des informations supplémentaires, l'utilité du cours, l'intégration de celui-ci dans le cursus ainsi que l'orientation philosophique du professeur au sujet du cours.

En conclusion, « un programme d'études bien conçu peut donc accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage, du début à la fin, pour atteindre les objectifs fixés. » (Oseni et al., 2022, p.8).

Pour Birdsall et al. (1999, cités par Leduc, 2013), les engagements pédagogiques peuvent avoir un impact sur l'attitude des étudiants vis-à-vis du cours. Selon Cullen (2007, cité par Leduc, 2013) et Grunert et al. (2008), pour que les engagements pédagogiques assurent pleinement leur fonction de *learning tool*, il est primordial de construire leur contenu en accordant une attention toute particulière aux besoins des étudiants et à leur motivation. Grunert et al. (2008) précisent que la motivation des étudiants est d'autant plus grande qu'ils perçoivent l'utilité des contenus pour leurs apprentissages et leur vie personnelle, ce qui les aidera à mieux retenir l'information étudiée. En réponse à cela, Leduc (2013), propose de se centrer sur deux modèles : celui de la « dynamique motivationnelle » de Viau (Viau, 1994, 1999 cité par Viau, 2009 ; Viau & Joly 2001 ; Houssaye, 1995) et celui de la « pyramide des besoins » de Maslow (1943, cité par Burleson & Thoron, 2014 ; Naaz & Khalid., 2023).

Le modèle de Viau

Viau définit la dynamique motivationnelle en contexte d'apprentissage comme :

« un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1999, 1994 cité par Viau, 2009, p.12).

La dynamique motivationnelle est composée de trois déterminants. Le premier déterminant est la perception de la valeur que l'étudiant a de l'activité d'apprentissage (Viau, 2009). Ce même auteur définit ce déterminant comme étant « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 1999, 1994 cité par Viau 2009, p.24). La valeur de cette activité va donc dépendre de l'utilité que les élèves perçoivent de celle-ci dans la poursuite de leurs objectifs, qu'ils soient relationnels ou scolaires (de performances ou d'apprentissages), mais aussi de l'utilité de celle-ci pour leur futur (Viau, 1994 cité par Houssaye, 1995).

Le deuxième est la perception que l'étudiant a de sa compétence à accomplir ces activités (Viau, 2009). Ce déterminant se définit comme étant « le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau, 2009, p.36). Elle dépend de plusieurs facteurs tels que : l'observation d'autrui confronté à la même tâche, la persuasion des autres, les résultats antérieurs et les réactions psychologiques et émotives de l'étudiant (Viau, 1994 cité par Houssaye, 1995).

La troisième porte sur le degré de perception de l'étudiant quant au contrôle qu'il peut avoir sur ces mêmes activités. (Viau & Joly, 2001). La contrôlabilité désigne « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 1994 cité par Viau, 2009, p.44). L'étudiant attribue ainsi les causes de son échec ou de sa réussite à des facteurs internes ou externes, stables ou modifiables, contrôlables ou incontrôlables (Viau, 1994 cité par Houssaye, 1995).

Ainsi, ces déterminants auraient un impact sur le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et l'apprentissage (Viau, 2009). Derrière la volonté de motiver les étudiants est surtout d'éviter que ceux-ci ne sombrent dans une certaine forme de résignation vis-à-vis du cours, les amenant ainsi vers le décrochage (Houssaye, 1995).

La pyramide des besoins de Maslow

Pour Naaz et Khalid (2023), les pédagogues ont le pouvoir d'améliorer l'expérience éducative des étudiants en appliquant la théorie de Maslow dans leur cours en adaptant, par exemple, leurs stratégies pédagogiques, leur système de soutien, ou encore l'environnement de la classe, pour répondre aux besoins des étudiants. Permettre aux étudiants de satisfaire leurs besoins permet à ceux-ci de se concentrer davantage sur les contenus, l'apprentissage et la réussite (Burlison & Thoron, 2014).

Selon Maslow (1943), les besoins sont hiérarchisés, imposant ainsi que certains doivent être pleinement satisfaits avant d'autres.

Selon Maslow (1943) les besoins physiologiques constituent le premier niveau de la pyramide des besoins, incluant les besoins biologiques fondamentaux (se nourrir, boire, dormir, aller aux toilettes...). Ce besoin constitue la base sur laquelle repose tous les autres besoins de la pyramide, car si un besoin n'est pas satisfait, toutes les capacités de l'individu seront mises au service de la satisfaction de ce besoin (Maslow, 1943).

Le deuxième niveau de la pyramide est celui du besoin de sécurité. Celui-ci peut guider les comportements de l'individu qui, dans le cas d'une insatisfaction de ce besoin, mobilisera toutes ses capacités pour chercher la sécurité (Maslow, 1943). Pour Maslow (1943), un monde stable, ordonné et prévisible permet à l'humain de répondre à cette recherche de sécurité ou, à l'inverse, le déstabiliser. De plus, il ajoute que les individus ont une préférence pour les choses familières plutôt qu'inconnues.

Burleson et Thoron (2014) proposent aux professionnels de l'éducation plusieurs conseils pour répondre à ce besoin. D'abord, l'explicitation des règles et du cadre de fonctionnement s'avère utile. Ensuite, expliquer clairement aux étudiants à quoi s'attendre pour ce cours est nécessaire. Enfin, il est nécessaire de proposer un environnement où la prise de risque est vue comme positive, la prise de parole et le questionnement pertinents, le tout sans craindre le regard des autres. La construction d'une relation positive avec l'enseignant semble donc totalement indiquée également.

Le troisième niveau vise à répondre au besoin d'amour et d'appartenance de l'étudiant. L'individu cherche à développer des relations affectueuses et à se créer une place au sein d'un groupe (Maslow, 1943). L'insatisfaction de ce besoin pourrait conduire les individus à ressentir un manque d'épanouissement relationnel, un isolement social ou un sentiment de solitude, nuisant à leur estime de soi et à leur bien-être personnel (Naaz & al., 2023). Pour combler ce besoin, les professeurs peuvent faire savoir aux étudiants qu'ils apprécient les moments et les échanges partagés avec les étudiants, les faire se sentir aimés (Burleson & Thonon, 2014).

Le quatrième niveau fait référence au besoin d'estime. Pour Maslow (1943, p.381) les individus « ressentent le besoin ou le désir d'une estime de soi stable, solide et (généralement) élevée ». Selon cet auteur, le besoin d'estime renvoie donc à l'estime de soi et à l'estime que les autres nous portent. La satisfaction de ce besoin conduit à la confiance en soi, à un sentiment de compétence et d'utilité pour le monde. À l'inverse, l'insatisfaction du besoin conduit à des sentiments de faiblesse, d'impuissance ou d'infériorité (Maslow, 1943).

Le cinquième et dernier niveau de besoin à satisfaire est le besoin de réalisation de soi ou d'épanouissement personnel (Maslow, 1943). Une fois les besoins précédents satisfaits, l'individu se concentre sur celui-ci. Maslow (1943) explique ce besoin par la nécessité pour l'individu de faire ce pour quoi il est fait. « Ce qu'un homme peut être, il doit l'être » (Maslow, 1943, p.382).

e. La fonction de planification :

Cette dernière fonction relative aux engagements pédagogiques met davantage en avant les apports de ceux-ci vis-à-vis du professeur. Effectivement, comme le disent Matejka et Kurke (1994), la création des engagements pédagogique peut constituer une excellente occasion de penser son cours. Prégent et al. (2009, p. 204), tout comme Parkes et Harris (2002), voient les engagements pédagogiques comme un « guide » pour le professeur.

Grâce à la réflexion poussée nécessaire à la constitution d'un tel support, les professeurs gagnent en assurance, mais aussi en temps pendant la suite du cours. Appleby (1994) explique que le processus de rédaction même des engagements pédagogiques oblige le professeur à organiser, articuler et communiquer les réflexions de l'enseignant autour de son cours. Leduc (2013) propose alors de voir la fonction de planification des engagements pédagogiques comme le pendant, au bénéfice des enseignants de la fonction de *cognitive map* qui s'adresse, elle, plus aux étudiants. Dans la description de la fonction de *cognitive map*, Matejka et Kurke (1994) insistent sur la nécessité d'expliquer la raison d'être du cours. Selon cette approche, les professeurs, rédacteurs des engagements pédagogiques, sont alors obligés de se questionner sur le « pourquoi » ou « *la rational* » (selon Leduc, 2013) du cours lors de la création de ce support. En ce sens, les engagements pédagogiques engendrent chez les professeurs une forme de réflexivité (St Germain, 2007, cité par Leduc, 2013).

2.3 Les impacts de la *first-class meeting* :

2.3.1 La représentation que les étudiants se font de leur professeur

Ce moment si particulier qui signe la rencontre effective entre les étudiants et leur professeur est significatif. En effet, selon Perlman et McCann (1999), certains choix ou ajustements peuvent impacter positivement le cours ou la représentation qu'on les apprenants au sujet de leur professeur. Dans le même sens, Radloff et De La Harpe (1998) affirment que ce premier cours aura un impact sur la représentation des étudiants et l'engagement de ceux-ci au regard du professeur. Pour Matejka et Kurke (1994), la *first-class meeting* constitue une occasion de faire une bonne première impression en tant que professeur.

Mais comment l'humain se forme une impression au sujet de quelqu'un ?

Selon Yzerby & Klein (2019), « l'inférence spontanée de traits » est un phénomène selon lequel les comportements d'autrui nous mènent à déduire des traits qu'on lui attribuera, et cela sans que l'on ne souhaite forcément se former une impression de l'autre. Par exemple, une personne qui se gare pour répondre au téléphone pourrait être considérée comme « responsable ». Ce phénomène « d'inférence spontanée de traits » pourrait donc expliquer en partie comment l'être humain se forme une impression d'autrui tout en témoignant du fait qu'il s'agit d'un processus qui peut être involontaire et naturel.

Tout de même, Yzerbyt et Klein (2019) mettent en avant le fait que d'autres éléments peuvent être source des premières impressions. Selon eux, « l'habillement, le maquillage, la démarche, le timbre de la voix, l'odeur corporelle ou la corpulence interviennent » dans le processus de création des premières impressions (Yzerbyt & Klein, 2019, p.47).

Selon Ash (1952, cité dans Yzerbyt & Klein, 2019), l'impression que l'on a d'une personne se forme sur base de l'ensemble des traits de personnalité qu'on lui assigne, ce qu'il appelle « le modèle additif ». De plus, l'humain estime la personnalité d'un individu comme stable. C'est alors que nous attendons que les comportements de cet individu soient en cohérence avec les traits de personnalité qu'on lui attribue. Par exemple, on attendra d'une personne aimante qu'elle chérisse ses enfants (Yzerbyt & Klein, 2019).

De plus, ces traits semblent s'influencer mutuellement. Par exemple, on ne se forme pas la même image d'une personne dite « consciencieuse » et « agréable » que d'une autre présentée comme « consciencieuse », mais « désagréable » (Yzerbyt & Klein, 2019).

Au-delà de l'influence réciproque entre les traits de personnalité attribués à un individu, Ash (1952, cité dans Yzerbyt & Klein, 2019) affirme que l'humain infère d'autres traits de personnalité au départ de ceux connus. Par exemple, on attend d'une personne « compétitrice » d'être « performante ». Pour Gineste (1982) ces inférences sont en lien avec la théorie implicite de la personnalité. Les inférences se produisent grâce aux expériences et connaissances sociales de l'individu. Il jugera l'autre sur base de ces apprentissages, lui permettant ainsi de faire le lien entre des comportements observables d'autrui et des caractéristiques de la personnalité qu'il connaît, pour ensuite les lui attribuer (Gineste, 1982).

2.3.2 Vision que les étudiants ont de l'université

Au-delà de ces constats principalement tournés autour du cours, un autre impact notable plus macro de cette *first-class meeting* est la vision que les étudiants vont se construire de l'université même (Radloff & De La Harpe, 1998).

2.3.3 La motivation et les notes des étudiants :

Une *first-class meeting* qui représente une expérience positive aurait une influence significative sur la motivation des étudiants selon Wilson et Wilson (2007). Pour eux, un autre élément impacté par la qualité de cette rencontre n'est autre que les notes mêmes des étudiants.

Ces mêmes auteurs ont pu constater que les différences entre les notes du groupe ayant vécu une *first-class meeting* considérée comme positive et celles du groupe ayant un vécu négatif divergent de plus en plus au fur et à mesure que l'on avance dans le cours (Wilson & Wilson, 2007).

Une *first-class meeting* abordant les attentes du cours et les délais qui y sont associés permet aux étudiants de mieux planifier leur travail (Radloff & De La Harpe, 1998). L'hypothèse étant que les étudiants qui planifient plus leurs tâches sont plus susceptibles de réussir leur cours, on peut facilement faire le lien entre le fait d'avoir de meilleures notes et le fait de vivre une expérience positive dans une *first-class meeting*.

2.3.4 Tisser des liens relationnels porteurs

N'oublions pas qu'offrir aux étudiants un dispositif qui leur permet de se rencontrer les uns les autres crée une occasion de tisser des liens entre les étudiants, peut-être même générer des amitiés et leur offrir un réseau de soutien et de partage. Ces conséquences positives, rappelons-le, amènent souvent le taux d'abandon à se voir réduire (Radloff & De La Harpe, 1998).

Pour McKeachie et Svinicki (2014) « la *first-class meeting*, comme toutes les situations où on rencontre un groupe d'étrangers qui influencera son bien-être, est à la fois stimulant et anxiogène pour les élèves comme pour les enseignants ». Dans le même sens, l'étude de Kniefelkamp (1983, cité par Wright, 2012) a démontré à travers son étude au sujet du premier jour de classe que les professeurs et les étudiants cherchaient tous deux à établir une réelle connexion, mais ignorent que l'autre éprouve le même besoin. Dans le cas où leur relation n'évoluerait pas, l'apprentissage en sera affecté.

2.3.5 Durée des impacts

En effet, ces premiers moments de vie dans l'institution même sont très frappants (Radloff & De La Harpe, 1998). Cependant, Wilson et Wilson (2007) attirent notre attention sur certains résultats provenant de leur étude expérimentale. En effet, le fait de vivre une expérience positive dans ce moment de rencontre montre que les étudiants auraient une attitude plus positive envers le professeur et le cours. Il est à noter que cet impact ne persisterait pas au fil des jours. Pour expliquer ces constats qui semblent inattendus, ils émettent l'hypothèse que, peu importe l'expérience vécue à la base, le professeur aura probablement tenté de créer une relation positive avec ses étudiants dans la suite du cours ce qui pourrait partiellement « gommer » les traces de cette première expérience lorsque celle-ci était plus négative.

Cependant, bien que les étudiants ne semblent plus reprocher cette première expérience négative au professeur après quelques jours, la motivation interne n'en reste pas moins impactée négativement. À l'opposé, l'étude de Laws et al (2010, cité par Lane & al., 2021) tire d'autres constats : les perceptions initiales que les étudiants se forgent à l'issue de la première séance, tant à l'égard du cours que de l'enseignant, semblent exercer un impact durable, jusqu'à se refléter dans leurs évaluations de fin de semestre.

2.4 Les attentes et perceptions des étudiants :

2.4.1 Les éléments appréciés par les étudiants dans la *first-class meeting*

Plusieurs études se sont intéressées aux attentes des étudiants au sujet de la *first-class meeting*. Selon Perlman et McCann (1999) et Eskine et Hammer (2017), les étudiants apprécient particulièrement recevoir une présentation globale du cours, abordant ainsi les exigences et les attentes des professeurs, aussi bien dans les engagements pédagogiques qu'à l'oral lors de la *first-class meeting*. Les étudiants aiment également recevoir des informations précises au sujet des évaluations et devoirs. L'intérêt et les bénéfices du cours pour eux, ainsi que le style d'enseignement du professeur semble aussi retenir leur intérêt. Comme précisé dans la suite de la revue de la littérature, les étudiants sont aussi sensibles à l'utilisation d'un ton accessible, détendu et amusant. Perlman et McCann (1999) ajoutent à tout cela la présentation du professeur, ainsi que de son parcours professionnel à la liste des éléments appréciés par les étudiants.

2.4.2 Les éléments que les étudiants apprécient peu dans la *first-class meeting* :

Eskine et Hammer (2017) relèvent plusieurs éléments qui tendent à déplaire aux étudiants lors de la *first-class meeting*. Parmi les critiques fréquentes, on retrouve une mauvaise utilisation du temps de cours, notamment lorsque l'enseignant lit intégralement les engagements pédagogiques sans y apporter de réelle valeur ajoutée, ou lorsque les informations transmises paraissent peu pertinentes. Le manque d'organisation générale est également pointé du doigt. Dans leur étude, un quart des étudiants disent ne pas apprécier que le contenu du cours commence dès cette première séance. Certains évoquent aussi des critiques liées à la manière d'enseigner : un ton monotone, un rythme trop rapide ou une surcharge d'informations sont mal reçus. Enfin, des éléments comme l'imposition de devoirs dès le début ou l'utilisation de brise-glaces sont globalement peu appréciés, ces derniers étant même encore plus rejetés ici que dans l'étude de Perlman et McCann (1999).

D'un point de vue relationnel, une attitude perçue comme distante, indifférente, voire intimidante, de la part de l'enseignant peut particulièrement déranger, surtout chez les étudiants de première ou deuxième année.

Mais quelle attitude adopter alors ?

2.5 Attitude du professeur conseillée dans les *first-class meeting* :

Radloff et De La Harpe (1998), conseillent aux professeurs d'être enthousiaste durant leur *first-class meeting*. Scholl-Buckwald (s.d., cité par Wright, 2012) explique que ce qui importe les étudiants n'est pas tant que le professeur démontre sa maîtrise de la matière, mais plutôt son intérêt pour le cours. Pour ce faire, le professeur se doit de se montrer enthousiaste vis-à-vis de la matière qu'il enseigne.

Au-delà de l'enthousiasme, Wright (2012) recommande aux professeurs de montrer aux étudiants qu'ils peuvent poser des questions librement et que certains ajustements peuvent être possibles. Il ne s'agit pas de remettre en cause l'ensemble des choix pédagogiques, mais plutôt de rester ouvert à l'explication, à la clarification, voire à des adaptations ponctuelles lorsque cela s'avère pertinent.

L'auteur souligne également l'importance de donner aux étudiants le sentiment qu'ils seront accompagnés tout au long de leur apprentissage, tout en les responsabilisant quant à l'atteinte des objectifs du cours.

Enfin, Wright met en garde contre le fait de mettre l'accent sur ses propres limites en tant qu'enseignant. Une telle posture pourrait renforcer l'insécurité chez certains étudiants et les amener à attribuer leurs propres difficultés aux faiblesses qu'ils ont perçues chez le professeur.

2.6 La présentation du professeur, un moment clé dans la *first-class meeting* :

Radloff et De La Harpe (1998), conseillent de se présenter en donnant quelques informations personnelles. Perlmann et McCann (1999), rejoignent l'avis de ces auteurs. En effet, à travers leur étude, Perlmann et McCann (1999) affirment que les étudiants apprécient que les professeurs se présentent ainsi que leur parcours professionnel. Pour Wright (2012), la présentation du professeur semble être un point important de la *first-class meeting*. Cet auteur précise que le fait de savoir qui est l'enseignant et ce qu'il représente compte beaucoup pour les nouveaux étudiants. Lorsqu'aucun lien personnel ou humain n'est établi avec lui, leur attitude peut parfois manquer de respect ou de considération Wright (2012).

Wright (2012) propose aux professeurs de dévoiler quelques éléments personnels à leur sujet ou encore de partager leur vécu relatif au cours ou à la matière étudiée.

Friedrich et al. (1993, cités par Lane & al., 2021) soutiennent ce point de vue en affirmant que les niveaux de satisfaction les plus élevés ont été observés chez les étudiants ayant assisté à des cours où les enseignants avaient partagé des éléments concernant leur parcours académique, leur expérience professionnelle en enseignement ou certains aspects de leur vie personnelle en dehors du cadre universitaire.

Perlman et McCann (1999) précisent aux enseignants qu'il est important de se présenter en adoptant un ton qui reflète à la fois le soutien et l'accessibilité pour correspondre à ce qui plaît aux étudiants.

2.7 L'introduction de la *first-class meeting* et les brises glaces :

Mais comment introduire ce premier cours ? Wright (2012), propose d'éveiller l'intérêt des étudiants dès les premières minutes du cours en les plongeant dans une activité ou une discussion en lien avec la discipline qui les interpelle. Aborder des enjeux actuels, des mythes largement répandus, des débats non sujets à controverses ou des applications réelles au sujet de la matière étudiée, permet de créer un pont entre la matière et leur vie réelle. En établissant d'emblée ce genre de lien, on favorise l'engagement intellectuel et la curiosité des étudiants pour la suite du cours.

Bien que plus appréciés en première année, les jeux de présentation tels que des « brises glace » sont à prendre avec précaution dans l'enseignement supérieur (Perlman & McCann, 1999). Ce rejet, rappelons-le, est ressorti de manière encore plus marquée dans l'étude d'Eskine et Hammer (2017) que dans celle de Perlman et McCann (1999). Tout de même, il n'en reste pas moins conseillé de proposer aux étudiants un dispositif qui leur permet de rencontrer d'autres étudiants et de créer des liens. Et ce, d'autant plus chez les étudiants de première année qui arrivent à l'université. Cet élément pourrait être déterminant quant à l'abandon potentiel des étudiants (Radloff & De La Harpe, 1998). Pour ce faire, Wright (2012) propose plusieurs techniques qui visent à favoriser la communication entre les étudiants et, mais aussi entre les étudiants et le professeur. Par exemple, des activités simples comme lever la main pour indiquer son groupe ou sa section permettent la participation immédiate et de fournir des données organisationnelles précieuses à l'enseignant.

D'autres approches mettent davantage l'accent sur les interactions interpersonnelles entre étudiants. Il est ainsi recommandé d'inviter les étudiants à se présenter à un pair inconnu à travers un court échange.

Certaines stratégies permettent en outre de mieux cerner les attentes ou les expériences préalables des étudiants. C'est le cas, par exemple, de la distribution d'un questionnaire d'intérêt ou d'expérience, aux étudiants. Le professeur peut partager par la suite un résumé de ces données, sources d'échanges.

Enfin, pour stimuler la réflexion initiale autour du contenu du cours, il est possible de proposer une activité d'association libre, dans laquelle les étudiants sont invités à exprimer les idées ou représentations que leur évoquent certains mots clés présents dans l'intitulé du cours. Cette démarche permet de donner un aperçu du cours aux étudiants au départ de leurs propositions (Wright, 2012).

2.8 Aborder les contenus disciplinaires à la suite de la *first-class meeting* :

Dans l'étude de Eskine et Hammer (2017) près d'un quart des étudiants affirment ne pas apprécier que les professeurs commencent la matière du cours dès la première séance.

Les *first-class meetings* arrivent généralement en début de quadrimestre et sont souvent concentrés sur peu de temps. Par conséquent, la surcharge d'informations semble inévitable lorsque l'étudiant vit plusieurs *first-class meetings* sur la même journée. Par ce fait, les étudiants préfèrent généralement que le cours se termine dès lors que les informations organisationnelles et administratives ont été communiquées (Perlman & McCann, 1999).

Dans le cas où l'enseignant souhaiterait tout de même commencer les contenus de cours, il est alors conseillé de s'assurer que les apprenants soient aptes à comprendre et réceptionner les informations partagées et cela même s'ils sont vierges de toutes lectures. Clarifier la pertinence et l'utilité de ce contenu, montrer comment il s'inscrit dans la progression du cours est également recommandé dans ce cas. (Perlman & McCann, 1999).

2.9 La qualité de l'espace physique pour la *first-class meeting* :

Un autre élément touchant plus à l'espace physique est apporté par Radloff et De La Harpe (1998). En effet, ce chercheur attire notre attention sur le fait que la qualité de l'espace physique de la *first-class meeting* impacte aussi la réussite de celui-ci. Penser le confort, notamment en prêtant attention aux assises, à la température, au matériel, et autres éléments environnementaux sont autant de facteurs à prendre en compte que ceux cités précédemment.

2.10 La *first-class meeting* comme un échange co-constructif :

De plus, dans une optique de co-construction et d'adaptabilité du professeur, il est conseillé de questionner les apprenants sur leurs buts, leurs vécus, parcours et leurs attentes afin de pouvoir y répondre le mieux possible. Pour cela, il est parfois nécessaire d'être prêt à se réadapter, à modifier certains éléments de leur cours et de leur approche (Radloff & De La Harpe, 1998).

Selon l'Université d'Arizona (Fierro, 2021), les étudiants peuvent contribuer à la construction du cours à travers leurs retours. Un professeur attentif aux avis des étudiants pourra ainsi déterminer plus précisément les ajustements nécessaires pour optimiser son cours et comprendre les besoins des étudiants. L'ouverture du professeur quant aux avis des étudiants favorise l'établissement de la relation professeur-étudiant et la création d'un climat vu comme accueillant, où chacun se sent écouté et valorisé.

3. Méthodes et déroulement de la recherche :

Pour rappel, la problématique de cette recherche est : « Analyse des contenus de la *First-class meeting* à travers le prisme des fonctions des engagements pédagogiques : étude en première année à l'université de Liège dans les domaines de sciences, sciences et techniques et sciences sociales. ».

3.1 Les sous-questions qui sous-tendent ma recherche :

Trois sous-questions principales sont à relever dans cette recherche :

- Quelles sont les catégories des *first-class meetings* ?
- Quelles sont les convergences et les divergences entre les pratiques des professeurs dans ce moment ?
- Quelles sont les fonctions que l'on peut dégager des *first-class meetings* observées ?

3.2 Le public cible :

Le public cible est celui des étudiants de première année de l'Université de Liège, dans les domaines des sciences, des sciences et techniques et des sciences humaines, ainsi que des professeurs titulaires de cours enseignés à ces étudiants. L'objectif était de pouvoir observer la réalité des *first-class meetings* dans diverses Facultés afin de les comparer et observer ainsi leurs points communs et leurs différences.

Le mémoire ciblant prioritairement les étudiants, il était initialement prévu de réaliser trois *focus group* composés de 6 à 12 personnes afin d'explorer leur perception de la *first-class meeting* ainsi que l'impression qu'ils s'étaient formées au sujet de leur professeur. En raison d'un manque de volontaires et malgré les efforts déployés pour en recruter en suffisance, un seul *focus group* a été réalisé, réunissant 4 étudiantes de première année issues de la Faculté de Médecine. Toutes les quatre avaient assisté à la même *first-class meeting*. Trois étaient inscrites en sciences biomédicales et la quatrième en médecine.

Du côté des enseignants, trois professeurs issus de facultés différentes ont été rencontrés lors d'entretiens individuels. Il s'agit d'un professeur de Droit, ainsi que d'une professeure de la Faculté de Médecine et d'une professeure des HEC Liège, École de gestion (HEC).

Leur expérience professionnelle en tant que professeur varie sensiblement : deux d'entre eux comptabilisent près d'une dizaine d'années d'expérience tandis que le troisième débute sa carrière d'académique, vivant ainsi sa première rentrée universitaire en tant que professeure.

3.3 Les collectes de données et l'analyse de celles-ci :

Cette section présente à la fois les modalités de collecte de données et leurs analyses. Ces éléments seront présentés de manière chronologique, en suivant précisément l'ordre dans lequel le travail a été mené. Ce choix vise à faciliter la lecture et à rendre la compréhension plus aisée, notamment en raison de l'alternance entre les phases de recueil et d'analyse des données.

3.3.1 Observation de trois *first-class meetings*:

Dès la première semaine du deuxième quadrimestre, une observation directe non participante de trois *first-class meetings* a été réalisée. Ces observations sont qualifiées de non-participantes dans la mesure où aucune intervention n'a été menée, mis à part la présentation de la recherche en vue du recrutement. Ce moment a eu lieu après la *first-class meeting*, sauf pour le cours de Droit où elle a eu lieu vers le milieu de la *first-class meeting*. Lors de ces observations, les séances ont été filmées et des prises de notes complémentaires ont été effectuées. La présence lors des *first-class meeting* s'est imposée comme une étape nécessaire, dans la mesure où il était important de connaître le déroulement de ces premières séances de cours afin de pouvoir en discuter avec les étudiants lors des *focus groups*.

3.3.2 Création d'arbres structurels et de guides d'entretien en préparation aux *focus groups* :

À la suite des *first-class meetings*, chaque séance a fait l'objet d'une analyse préliminaire visant à préparer les *focus groups*. Pour chaque séance observée, un arbre structurel a été construit, détaillant les grandes catégories de faits observés (en bleu), leur description (en mauve), ainsi que le time code correspondant (en vert). L'objectif était d'utiliser ces arbres comme support à la discussion avec les étudiants, en permettant, si nécessaire, de revenir à l'extrait vidéo concerné.

Voici un extrait d'arbre structurel :



Figure 1 – Extrait de la version 1 de la *first-class meeting* de Droit – cf. annexe n°1

Ce travail constitue à la fois une phase de préparation à la collecte de données, mais aussi une première étape d'analyse de données déjà recueillies.

Parallèlement, un guide d'entretien spécifique a été élaboré pour chaque *focus group* prévu (cf. annexe n°4).

Bien que seul le *focus group* de la Faculté de Médecine ait pu être réalisé, ce travail de structuration (les arbres structurels) et de préparation (les guides d'entretien) a été mené pour l'ensemble des *first-class meetings* observées.

3.3.3 Réalisation d'un *focus group* filmé :

Afin de se familiariser avec la méthodologie des *focus groups*, une première expérience a consisté à y participer en tant que membre, dans le cadre d'une activité externe à la présente recherche. Le *focus group* était proposé par trois membres du personnel de l'université de Liège, dans l'optique de récolter l'avis des étudiants au sujet de l'interface du site « myUliège ». Ensuite, un *focus group* a été mené avec 4 étudiantes de la Faculté de Médecine.

Le *focus group* semblait être une méthodologie adaptée à cette recherche, car l'objectif de celle-ci est d'aborder des questions touchant aux attentes, aux avis, aux perceptions ou encore aux valeurs (Evans, 2011) des étudiants au sujet du premier cours.

Cependant, malgré le fait qu'il soit conseillé de réunir entre 12 et 6 personnes dans un *focus group* pour obtenir une synergie de groupe efficace (Evans, 2011, Moreau & al., 2004, Morsa & Babic, 2024), le *focus group* qui a eu lieu n'a pu rassembler que 4 personnes. Tout de même, une richesse d'échange se dégage de celui-ci. Par ailleurs, bien que Evans (2011) et Moreau et al. (2004) s'accordent pour dire que le mieux, pour une même recherche, serait de pouvoir réaliser trois *focus groups* afin varier un maximum les profils des participants, cela n'a pas pu avoir lieu dans cette étude par faute de participants.

Sous les conseils de Morsa et Babic (2024), le recrutement a eu lieu directement après les *first-class meeting*, au sein même de la salle de cours. Une présentation de la recherche a été faite ainsi que la description de ce pour quoi des volontaires étaient recherchés. Les étudiants ont eu la possibilité de poser leurs questions, d'obtenir des informations supplémentaires et de s'inscrire directement lors de cette séance, mais aussi par après. Cependant, la difficulté de trouver des étudiants volontaires pour participer à cette recherche a été une réalité avec seulement quatre inscrites pour la Faculté de Médecine au total.

Le *focus group* s'est déroulé en plusieurs parties. Une première partie a été consacrée à une discussion autour de la *first-class meeting* vécue. Cette discussion a permis d'aborder les faits observés lors de ce premier moment de cours ainsi que les représentations que ceux-ci ont engendrées chez les étudiants au sujet de leur professeur. À ce moment de la recherche, le sujet de celle-ci était toujours principalement orienté autour de la volonté de déterminer quelles représentations se créaient les étudiants au sujet de leur professeur à travers le premier cours.

La seconde partie du *focus group* s'est orientée vers une discussion plus large, portant sur le déroulement du reste du cours, c'est-à-dire sur les éléments situés au-delà de la présentation des engagements pédagogiques, et ne relevant donc plus de la *first-class meeting* à proprement parler. Cette seconde partie s'inscrivait encore dans la logique de la recherche telle qu'elle était envisagée à ce moment-là, à savoir une analyse de l'ensemble du premier cours.

L'échange a été filmé afin d'en faciliter la retranscription (cf. annexe 5 et 6) et l'analyse ultérieure.

3.3.4 Construction de tableaux d'analyses croisées :

À la suite du *focus group*, la recherche a dû être réorientée. Effectivement, le faible nombre de participants ne permettait plus d'explorer uniquement les impressions que les étudiants se formaient au sujet de leur professeur, car trop peu de données avaient été récoltées. Il a donc été décidé d'élargir la recherche : en plus du point de vue des étudiants, le regard des enseignants ainsi qu'une analyse observationnelle plus poussée ont été intégrés. Par ailleurs, l'objet d'étude a été recentré : au lieu d'analyser l'ensemble du premier cours, la recherche s'est concentrée uniquement sur la première partie de celui-ci, la *first-class meeting*. À ce stade, une nouvelle question de recherche précise n'avait pas été repensée pour autant.

Une fois la recherche réorientée en ce sens, il paraissait nécessaire de reprendre les observations filmées des premiers cours afin d'approfondir leurs analyses. Pour ce faire, un outil d'analyse spécifique a été développé : le tableau d'analyse croisé. Un tableau a été construit pour chaque cours observé, en suivant une structure commune. Celle-ci résulte du croisement entre plusieurs sources : les données de Jacquemart et al. (2023), les modèles de Viau (1994, 1999, cité par Leduc, 2013), Maslow (1943, cité par Leduc, 2013) ainsi que les catégories de la *first-class meeting* décrits par Leduc (2013) et le journal d'observation outillé (Delfosse et al., 2025).

La conception de cette grille d'analyse s'est faite en plusieurs étapes. À la lecture de Jacquemart et al. (2023), une première grille d'analyse a vu le jour. Ensuite, celle-ci a été enrichie grâce aux inspirations trouvées dans la grille du journal d'observation outillé (Delfosse et al., 2025), donnant lieu à une deuxième version du tableau. La lecture de l'ouvrage de Leduc (2013), traduisant les modèles de Viau (1994, 1999, cité par Leduc, 2013), Maslow (1943, cité par Leduc, 2013) ainsi que les catégories propres aux engagements pédagogiques, a conduit à la création d'une troisième version plus complète. Toutefois, cette dernière restait trop éloignée de la spécificité des *first-class meetings*. Par conséquent, une quatrième version, davantage centrée sur ces dernières, a donc été développée.

Malgré ces nombreuses modifications, la grille demeurait peu opérationnelle. Une dernière grille a donc été conçue (cf. annexe 7), toujours sur base des mêmes supports. Cette fois, les catégories des engagements pédagogiques (appliqués à la *first-class meeting*) ont constitué la base du tableau, en cohérence avec celles des premiers arbres structurels réalisés en préparation des *focus groups*. En plus de cela, des axes d'analyse spécifiques selon les faits observés ont été ajoutés ainsi que des liens avec le modèle de Viau (1994, 1999 cité dans Leduc, 2013) et de Maslow (1943, cité dans Leduc 2013).

Ainsi, le tableau présentait l'analyse des contenus des *first-class meetings* observés selon les catégories des engagements pédagogiques appliquées à la *first-class meeting*, complétée par une analyse à l'aide du modèle de Viau (1994,1999 cité dans Leduc 2013), portant sur la perception de la valeur de la tâche, de la contrôlabilité et du sentiment de compétence, ainsi que du modèle de Maslow (1943 cité dans Leduc 2013), évaluant l'impact des contenus sur les besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime de soi et de réalisation de soi.

Catégories de la FCM	Les faits observés lors de la FCM	Liens avec le livre de L. Leduc	Liens avec le modèle de Viau	Liens avec le modèle de Maslow	Mise en lien avec les informations tirées de l'entretien avec le/la professeur(e)	Mise en lien avec les informations tirées du focus group avec les étudiants
Contenus du cours <ul style="list-style-type: none"> • Vue générale sur les sujets traités • Mise en avant de la réflexion qui a accompagné la structuration du cours • Intégration de cours dans le curriculum • Lien avec leur futur métier • Lien avec leur intérêt 		<ul style="list-style-type: none"> • Vue générale sur les sujets traités : • Mise en avant de la réflexion qui a accompagné la structuration du cours : • Intégration de cours dans le curriculum : • Lien avec leur futur métier : • Lien avec leur intérêt : 	Perception de contrôlabilité : <ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de choisir des thématiques de travail Perception de la valeur du cours : <ul style="list-style-type: none"> • Cohérence entre les objectifs d'apprentissages et mes buts à courts, moyens et longs termes. Perception de la compétence : <ul style="list-style-type: none"> • Les contenus me semblent à ma portée : 	Besoin de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis de ce qui va être travaillé ? De l'utilité dans leur futur métier ? • Est-ce que des contenus de cours paraissent menaçants pour l'étudiant ? • Équité et fiabilité : les contenus de cours sont en cohérence avec les objectifs de cours Besoin d'appartenance : <ul style="list-style-type: none"> • Peuvent donner l'impression aux étudiants d'appartenir à une certaine communauté (une communauté de scientifiques de ce domaine ou à une future profession) 		

Figure 2 – Extrait de la version 1 de la *first-class meeting* de Droit – cf. annexe n°1

Chaque cours observé a donc été analysé en regard de cet outil. Deux colonnes supplémentaires ont été ajoutées, visant la mise en lien avec les informations tirées des entretiens avec les professeurs et des *focus groups*. L'objectif de ces colonnes était de créer un support dans lequel toutes les données issues des observations, des entretiens avec les professeurs et des *focus groups* se croisaient. Cependant, celles-ci ont davantage été utilisées pour définir des questions à poser (ou qui aurait été à poser) à ces deux groupes de personnes.

Contacts <ul style="list-style-type: none"> • Coordonnées de l'enseignant • Modalités de contact/rencontre (encourage le contact ?) • Contacts des personnes-ressources aussi 	Par mail grâce à leur adresse mail spécifique de l'Uliège. « Vu le nombre je ne peux pas me permettre de répondre aux mails sur des informations qui ont été soit données au cours soit qui sont sur le campus » (15min50). La professeure explique qu'il est « hors de question de vous dire « ho j'ai pas envie de chercher je vais lui envoyer un mail. » [...] Si les informations n'y sont pas (sur les podcasts ou en ligne) alors j'y répondrai. Mais si vous ne recevez pas de réponse c'est très probablement parce qu'elle se trouve ailleurs et donc il faut chercher » (16min00).	<ul style="list-style-type: none"> • Coordonnées de l'enseignant La professeure n'a pas donné ses coordonnées spécifiques pour la contacter aux étudiants. Mais les étudiants peuvent certainement trouver son adresse en ligne ou dans l'annuaire des boîtes mails de l'université. • Modalités de contact/rencontre (encourage le contact ?) Les étudiants peuvent la contacter par mail en cas de besoin mais il est bien spécifié qu'ils doivent d'abord vérifier que l'information n'a pas été partagée sur un autre support avant lui envoyer. Le discours de la professeure n'encourageait pas vraiment à la contacter même si elle affirme rester disponible pour répondre aux mails si les informations n'avaient pas été partagées précédemment. • Contacts des personnes-ressources : Rien n'a été spécifié. 	Perception de contrôlabilité : <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité des personnes-ressources A priori l'enseignante s'engage à répondre si l'information n'avait pas été donnée précédemment. Tout de même, elle leur rappelle plusieurs fois qu'ils sont 640, ce qui peut aussi donner l'impression aux étudiants qu'elle ne sera pas vraiment disponible pour les étudiants finalement. (Intéressant de demander ça à la prof et aux étudiants).	Besoin de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis des modalités de contacts ? Ou de la possibilité ou non de contact ? Les modalités sont claires mais les étudiants n'osent peut-être pas envoyer de mail, par crainte d'être passé à côté de la réponse à leur question malgré leur recherche.	Pensez-vous que les étudiants vous voient comme disponible pour répondre à leurs questions ?	Est-ce que vous estimez que l'enseignante est disponible pour répondre aux questions ?
			Perception de compétence : <ul style="list-style-type: none"> • Par l'aide proposée, les objectifs sont atteignables et à leur mesure Ici, la prise de contact n'est pas très encouragée ce qui ne donne probablement pas l'impression aux étudiants qu'ils bénéficient d'une aide supplémentaire pour atteindre leurs objectifs. Même si ce point de vue reste à nuancer dans la mesure où les étudiants trouvent peut-être que la professeure reste disponible pour eux.	Les modalités sont claires mais les étudiants n'osent peut-être pas envoyer de mail, par crainte d'être passé à côté de la réponse à leur question malgré leur recherche.		

Figure 3 – extrait du tableau d'analyses croisées de HEC – cf. annexe n°8

3.3.5 Les arbres structurels enrichis et les graphiques de quantification du temps :

Dans l'optique de préparer les entretiens avec les professeurs, il semblait être utile de créer un support visuel qui permette d'engager la conversation avec ceux-ci. Effectivement, les entretiens avec les professeurs ont été menés plus tard dans le deuxième quadrimestre, rendant la possibilité de s'appuyer uniquement sur les souvenirs plutôt périlleuse.

Les graphiques de quantification du temps ont donc vu le jour (cf. annexe 11, 12 et 13). Ces graphiques mettent en avant le temps que le professeur a accordé à chaque catégorie de la *first-class meeting* durant cette première partie de cours. De manière plus précise, un deuxième graphique a été créé pour chaque cours, mettant en avant le temps accordé à chaque fait, en fonction de leur catégorie, durant la *first-class meeting*. Ce deuxième graphique permet d'avoir une vue plus détaillée sur ce qui s'est déroulé concrètement et pouvait alors servir de base à la discussion avec les trois enseignants.

Pour réaliser ces graphiques, les arbres structurels déjà créés ont été améliorés (cf. annexe 14, 15, 16). Chaque cours a été revisionné de manière à pouvoir définir combien de temps a été attribué à chaque fait de chaque catégorie. Dès lors, ceux-ci comprenaient plusieurs parties : les catégories de faits (en bleu), les faits observés (en mauve), le time code de ces faits (en vert), la durée en secondes attribuée à ce fait (en rose) et enfin la proportion de temps, en pourcentage, accordée à ce fait relativement à la durée totale de la *first-class meeting* (en lilas). De plus la durée totale de la *first-class meeting* a été calculée pour chaque cours observés. Pour déterminer quel pourcentage de la *first-class meeting* a été accordé à un fait, le calcul suivant a été réalisé : (temps accordé au fait / la durée totale de la *first-class meeting*) x 100.

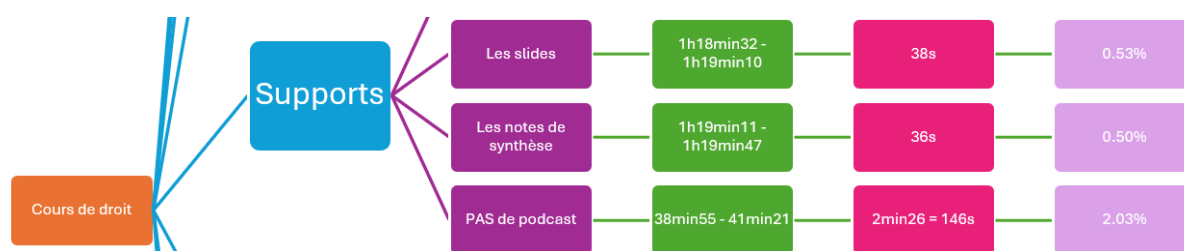


Figure 4 – extrait de l'arbre structurel de Droit avec la quantification du temps attribué aux faits – voir annexe n°14

À ce stade, la question de recherche s'est tournée vers un objectif central : comprendre comment se déroule une *first-class meeting* dans ses grandes lignes, en croisant, lorsque cela était possible, trois perspectives complémentaires – celle des enseignants, celle des étudiants et celle issue de l'observation.

L'enjeu était notamment de saisir les intentions pédagogiques des enseignants lors de cette première séance, la manière dont celle-ci a effectivement été conduite, ainsi que la perception qu'en avaient les étudiants, tant sur le plan du déroulement que de l'image qu'ils se formaient de leur professeur à travers cet exercice introductif – ce qui constituait d'ailleurs le point de départ initial de la recherche. Par ailleurs, une attention particulière s'est développée sur les ajustements ou dispositifs pensés spécifiquement pour répondre aux besoins des étudiants de première année de bachelier dans les *first-class meetings*. Ces choix ont donc déjà guidé la préparation des entretiens semi-directifs avec les professeurs.

3.3.6 Entretiens semi-directifs avec les professeurs :

Une fois les graphiques de quantification du temps créés, les entretiens avec les professeurs ont pu avoir lieu. Chaque professeur a été rencontré individuellement durant plus ou moins une heure pour discuter de leur *first-class meeting*, entre autres, sur base des graphiques de quantification du temps. Il leur a été précisé que ces supports avaient été construits comme invitation à la discussion, mais aussi comme un outil permettant de visualiser ce sur quoi ils accordent un investissement particulier dans ce moment de rencontre.

Au-delà des graphiques, un guide d'entretien a été réalisé pour chaque entrevue (cf. annexe 17, 18, 19), respectant une structure commune. Une première partie était accordée aux échanges sur base des graphiques de manière à dégager les intentions des professeurs qui sous-tendent leurs actions lors du premier cours. Voici un exemple de questions posées dans cette partie : « Est-ce que quelque chose vous étonne dans ces graphiques ? ». Ensuite, une section au sujet de leur perception globale de leur *first-class meeting* ainsi que leurs intentions générales vis-à-vis de celle-ci était abordée à travers des questions telles que « Quels étaient vos objectifs premiers lors de cette *first-class meeting* ? Qu'avez-vous mis en place de spécifique pour vous adresser à ce public de B1 ? Comment avez-vous pensé votre *first-class meeting* ? ». Enfin, des questions plus précises issues des analyses réalisées dans les tableaux d'analyses croisées ont été posées aux professeurs, comme « Est-ce que les degrés de certitudes sont d'application ? ».

Les entretiens réalisés avec les professeurs ont suivi une approche semi-directive, permettant de conserver une structure de recherche tout en offrant une flexibilité nécessaire pour s'adapter aux spécificités de chaque échange (Imbert, 2010). Les entretiens ont donc été structurés en plusieurs phases. D'abord, la première partie était appuyée par les supports visuels que constituent les graphiques de quantification du temps. Ici, les graphiques visaient à faire réagir les professeurs, comme un matériau déclencheur, même si la discussion restait libre.

D'un côté cette approche est inductive (Witkowsky & Bingham, 2021), car les réactions spontanées des professeurs étaient les bienvenues, d'un autre, les questions découlaient d'un cadre d'analyse préexistant, ce qui touche plus à une approche déductive (Witkowsky & Bingham, 2021). La deuxième partie touchant à leur vision globale au sujet de la *first-class meeting* était davantage inscrite dans une approche inductive. Enfin, la dernière partie touchant à des questions précises issues d'analyses préalables était tout à fait déductive. L'entretien combinait ainsi une posture déductive et inductive.

3.3.7 Les retranscriptions des *focus groups* et des entretiens avec les professeurs, ainsi que leur thématisation :

Une retranscription du *focus group* (cf. annexe 5 et 6) et de chaque entretien a été faite (cf. annexe 20, 21, 22). Ces retranscriptions ont constitué le support nécessaire à la thématisation des données. Une première phase d'analyse a eu lieu. Les éléments issus des entretiens et du *focus group* ont été ajoutés aux derniers arbres structurels qui avaient été créés. De cette manière, les arbres de chaque cours mettaient en relation les faits observés (3^e et 4^e colonnes), les propos des professeurs à leur sujet (5^e et 6^e colonnes) et, quand cela était possible, les propos des étudiants qui étaient en relation avec ceux-ci (7^e colonne) (cf. annexe 23, 24, 25).

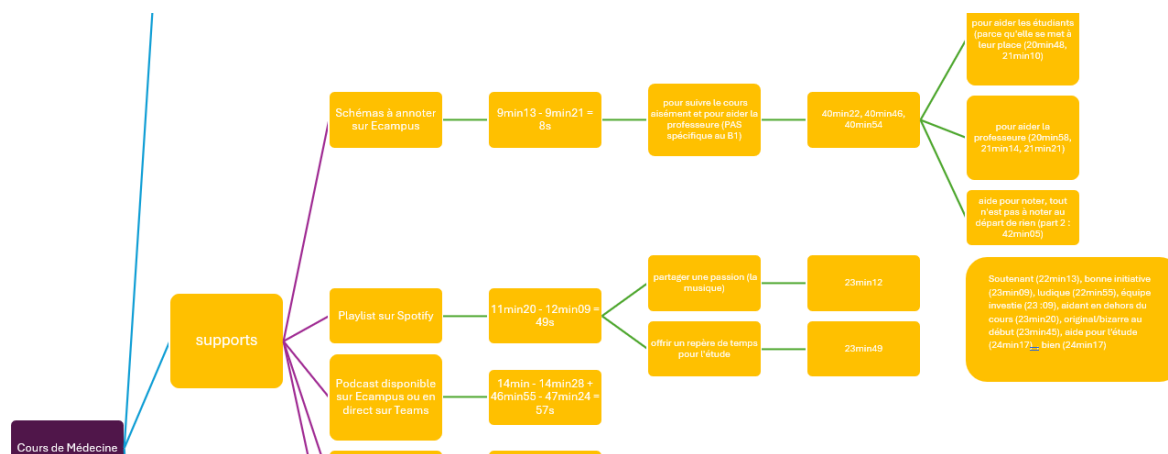


Figure 5 – Extrait de l'arbre structurel enrichi de Médecine – cf. annexe n°24

Dans l'ordre, on observe le nom du cours, la catégorie de la *first-class meeting* touchée, les faits observés et leur time code, ce que la professeure en dit et le time code de ces propos et enfin les propos des étudiantes de la Faculté de Médecine par rapport à ce sujet ainsi que leurs times codes.

Aussi, d'autres arbres ont été ajoutés comme ceux relatifs aux questions plus globales posées aux professeurs, mais aussi ceux qui touchent à ce qui est mis spécifiquement en place pour les étudiants de bac1 durant la *first-class meeting* selon les professeurs (cf. annexe 23, 24, 25).

La construction des arbres est une approche porteuse en termes de structuration des données face à la quantité d'informations recueillies, mais elle ne constituait pas une réelle analyse thématique pour autant et ne permettait pas de dégager une vision plus méta des données.

C'est également à ce stade qu'il est apparu que les données recueillies auprès des enseignants, en réponse aux questions précises issues des tableaux d'analyse croisée, ne s'avéraient pas pleinement exploitables. En effet, ces questions ne portaient pas directement sur la *first-class meeting*, mais plutôt sur des éléments du cours en général, qui n'avaient pas été évoqués explicitement lors de cette séance d'introduction. Ainsi, hormis le constat que certaines informations – telles que les des détails quant aux modalités d'évaluation, par exemple – n'avaient pas été abordées durant la *first-class meeting*, ces précisions ne contribuaient pas de manière significative à l'analyse poursuivie dans le cadre de cette recherche. En voici un exemple :

238.	Chercheuse [1:04:35] Effectivement. Donc est-ce que les étudiants sont obligés d'assister aux séances de répétition ?	
239.	Professeur [1:04:42] Non, parce qu'on les a par ailleurs podcastés pour permettre à ceux qui ont des difficultés ou qui travaillent comme étudiants de pouvoir les regarder en podcast.	

Figure 6 – extrait de la retranscription de l'entretien avec le professeur de Droit – cf. annexe n°20

C'est alors, qu'une analyse thématique à proprement parler a été réalisée. Il s'agit là d'une méthode d'analyse qualitative qui est préconisée lorsque l'on cherche à étudier un phénomène de manière approfondie (Dionne, 2018). L'analyse thématique offre la possibilité de voir les paroles recueillies comme des miroirs de l'expérience humaine afin d'en comprendre mieux le sens (Dionne, 2018). Concrètement dans cette phase d'analyse, il sera nécessaire de suivre plusieurs étapes : préparer le matériau (ce qui a été fait lors des retranscriptions), coder, articuler, intégrer et représenter (Winand, 2024). L'étape de codage dans une analyse thématique est une étape dans laquelle le chercheur prend le temps d'extraire des thèmes de ses données (Dionne, 2018).

Pour ce faire, le cadre prédéfini dans les arbres structurels était toujours à l'esprit et a guidé la thématisation des données issues de retranscriptions. Les rubriques sont constituées soit des faits de la *first-class meeting*, soit des réflexions globales autour de la *first-class meeting*, soit des réflexions liées au public des étudiants de première année. Concernant la première rubrique portant sur les faits de la *first-class meeting*, les axes thématiques qui y font référence ont été basés sur les catégories de la *first-class meeting*. Un cadre a donc guidé la thématisation qui a d'abord eu lieu directement dans les retranscriptions pour ensuite abouties à des grilles de codages pour chaque cours (cf. annexe 26, 27, 28). Ces grilles lient les rubriques, les axes thématiques, les faits dont on parle, les thèmes, les sous-thèmes et le numéro des verbatims qui s'y rapportent.

47.	Chercheuse [09:02] Et moi il y a un élément qui m'a étonnée là dedans, évidemment il a fallu que j'analyse pendant beaucoup de temps. Vous passez beaucoup de temps à ce que chacun puisse se présenter, qu'il y ait effectivement cette prise de contact qui puisse être faite. [09:15] Mais par contre, en termes de modalité de contact , que ce soit pour vous ou pour l'équipe, il n'y a pas tant de description du moyen par lequel vous contactez . Il y a des moments où vous faites des incursions, un peu de cours où vous dites n'hésitez pas à venir m'en parler ou à m'écrire un message. Mais il n'y a pas...	
48.	Professeur [09:34] Oui, vous avez raison. Parce que je ne sais pas encore tout à fait comment gérer un auditoire aussi volumineux par rapport à la prise de contact .	<i>Contact: Peu modalités décrites - dif de gestion pour contact grand auditoire.</i>

Figure 7 – extrait de la retranscription de l'entretien avec le professeur de Droit – cf. annexe n°20

Rubriques	Axes thématiques	Faits observés en lien	Thèmes (justification)	Sous-thèmes éventuels	Numéro de verbatims
Les faits de la FCM	Contacts	Accorder 7,02% de la FCM	Ne pas déshumaniser le cours		42
			Créer une communication		45
			Montrer qu'il y a des humains derrière le cours		46
		Peu de modalités décrites	Difficulté de gestion des contacts avec de grands auditoires		48
			Canaliser le mode de	- Par mail	50

Figure 8 – extrait de la grille de codage de l'entretien avec le professeur de Droit – cf. annexe n° 26

Par l'observation de ces deux extraits, il est possible de comprendre comment la thématisation a eu lieu. D'abord en associant le verbatim à une catégorie de la *first-class meeting*. Puis en y ajoutant des thèmes, qui correspondent aux justifications des professeurs par rapport à ce qu'ils ont fait. Le fait en lien avec les propos est écrit en rose à proximité.

Ensuite, les différentes thématisations ont été incorporées dans une grille de codage, comme on peut le voir dans l'encadré rose.

3.3.8 La grille de codage croisé des différents entretiens :

Afin de dégager des points communs et des différences entre les différents cours étudiés, il a été préférable de construire une dernière grille : la grille de codage croisé des différents entretiens (cf. annexe 29). Cette grille n'est autre que le croisement entre les grilles des différents entretiens. Celle-ci reprend les rubriques croisées, les axes thématiques croisés, les thèmes qui en découlent et une partie qui met en avant les convergences, les divergences et les oppositions dans ce qui est détaillé.

En voici un extrait afin d'exemplifier les propos :

Rubriques croisées	Axes thématiques croisés	Thème :	Convergence, divergence, opposition...
Les faits de la FCM	Contenus du cours	Enumérer les contenus	Oui en HEC Non en droit pour ne pas effrayer les Bac1 A travers la description de la méthode d'app en médecine

Figure 9 – extrait de la grille de codage croisée – cf. annexe n° 29

3.3.9 L'écriture des résultats :

L'écriture des résultats s'est donc appuyée sur différents cadres d'analyse créés : la dernière version des arbres structurels reprenant les catégories, les faits, le point de vue de professeurs ainsi que celui des étudiants lorsque cela était possible, les grilles de codages des différents entretiens, mais aussi celle qui les croise ainsi que les tableaux d'analyse croisés.

3.3.10 Une recherche recentrée autour d'un axe :

La rédaction des différentes parties de cette recherche, réalisée à la suite de l'analyse des résultats, a conduit à un recentrage progressif du sujet. Les données recueillies offraient en effet un large éventail de possibilités d'analyse. Centré sur l'articulation entre les différents points de vue recueillis (à savoir ceux des enseignants, les faits observés et, pour la médecine, ceux des étudiants) le travail a nécessité une délimitation plus précise de l'objet d'étude. Au fil du traitement des données, la question des fonctions des *first-class meetings* est apparue de manière récurrente. La consultation de la littérature relative aux engagements pédagogiques a alors fait émerger l'idée de concentrer davantage l'analyse sur ces fonctions et d'examiner dans quelle mesure elles se manifestaient également dans les *first-class meetings*. Ce choix a alors guidé le reste de ma rédaction.

4. Résultats :

Avant de débiter la présentation détaillée des résultats, il semble opportun d'explicitier la structure de celle-ci.

La première partie de la présentation des résultats s'articule autour de la première sous-question de ce mémoire en décrivant les composantes des *first-class meetings* observées. Pour ce faire, les diverses dimensions de la *first-class meeting* sont présentées, sur base des rubriques des engagements pédagogiques. Ensuite, des précisions quant aux points de convergences et de divergences entre ces différents cours sont apportées, pour conclure sur les spécificités constatées, ce qui répond à la deuxième sous-question de ce mémoire.

Dans le but d'enrichir cette description, les propos tenus par les professeurs lors des entretiens individuels ont été mobilisés. Ces éléments mettent en lumière les justifications qu'ils donnent aux choix posés pour ce premier cours, offrant ainsi un éclairage complémentaire sur les intentions qui sous-tendent leurs pratiques.

La deuxième partie des résultats est consacrée à la présentation d'éléments transversaux relatifs aux *first-class meeting*, basée sur le point de vue des enseignants, partagé lors de leur entretien. Cette section permet d'aborder des sujets tels que : leurs intentions et objectifs, leur ressenti ou encore les apports de ce moment.

Enfin, le point de vue des étudiants, abordé lors d'un *focus group* au sujet du cours de Médecine, a été intégré dans ces deux dernières parties. Le but n'est autre que de permettre la comparaison entre ce qui a été observé, les intentions de la professeure et la manière dont ses actions ont été perçues par les étudiants.

4.1 Les composantes de la *first-class meeting* :

4.1.1 La description des contenus du cours :

➔ L'introduction des contenus de cours dans la *first-class meeting* varie sensiblement selon les professeurs observés.

En Droit, le professeur propose une description historique de l'introduction de son cours dans le cursus des étudiants, cherchant ainsi à en justifier la présence. Lors de son l'interview, il précise que son « *intention, c'est de leur montrer que ce n'est pas un choix qui est apparu comme ça, ces dernières... Fin... Il y a une tradition dans la Faculté de donner cette place à [nom du cours] dans leur cursus* » (Entretien avec professeur de Droit, 196).

Il ne détaille pas explicitement les contenus du cours, car c'est « ***un public particulier, je n'ai pas envie de les effrayer.*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 205). Cependant, des incursions courtes présentant des personnages clés qui seront étudiés jalonnent cette *first-class meeting*. À travers celle-ci, le professeur cherche à donner un aperçu « ***un petit aperçu de la potentielle complexité du cours*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 209).

Aux HEC, dès le départ, la professeure présente l'intitulé du cours et veille à l'explicitation aux étudiants. La table des matières complète ainsi qu'une explication brève de chaque chapitre inscrit dans celle-ci est proposée aux étudiants.

En Médecine, un bref moment est accordé au rappel de l'importance du cours pour leur pratique future. Les étudiants soulignent cette explication comme permettant de visualiser le cours comme utile et concret, car « ***elle nous a vraiment dit pourquoi on en avait besoin quoi. Ça c'est intéressant*** » (*Focus group*, Céline, 469). De plus, un temps plus important est consacré à la description des différentes approches existantes pour étudier ce champ de recherche, permettant ainsi la mise en avant de celle favorisée pour le cours : l'étude de la matière système par système. Les étudiantes ont commenté ses propos en expliquant que le choix de cette approche était vue comme « ***structuré, ça ne part pas dans tous les sens*** » (*Focus group*, Céline, 244). Enfin, de la même manière que le professeur de droit, elle partage quelques exemples de contenus à travers toute la *first-class meeting* en guise d'illustrations de ses propos.

À travers cette description plus détaillée, une forme de convergence apparaît entre le cours de droit et de médecine : tous deux s'attachent particulièrement à justifier la présence de leur cours dans le cursus des étudiants. L'un par la description historique de son introduction dans l'université, l'autre par son utilité vis-à-vis du futur professionnel des étudiants. En revanche, l'explicitation des contenus à travers la présentation d'une table des matières n'est réalisée qu'aux HEC.

Ainsi, les contenus sont rendus plus ou moins explicites en fonction des professeurs : totalement exposés à la aux HEC et plus sommairement, à travers des exemples, en Droit et en Médecine.

4.1.2 La description de la prise de contact :

- ➔ La manière dont les professeurs se présentent ainsi que la description des modalités pour les contacter varie considérablement selon les contextes observés.

En Droit, le professeur accorde une dizaine de minutes aux membres de son équipe (assistants, étudiants moniteurs et autres) pour se présenter eux-mêmes. Lors de son interview, le professeur exprime qu'il « *trouve ça intéressant en termes de temps, de voir par exemple que je ne déshumanise pas totalement le cours, puisque les contacts je vois qu'ils font 5, 6, 7%* » (Entretien avec le professeur de Droit, 42). Il justifie ce choix en affirmant qu'il veut « *qu'ils comprennent qu'en fait derrière tout le dispositif ce sont des êtres humains* » (Entretien avec le professeur de Droit, 46). Lors de la *first-class meeting*, il prend également le temps de se présenter ainsi que son parcours. Les modalités de contact, en revanche, ne sont pas explicitement formulées à l'oral, même si de brèves allusions y sont faites de manière plus informelle. Par exemple, lorsqu'il évoque la méthode d'étude qu'il propose, il sous-entend qu'il est possible de le contacter, par mail uniquement, pour réaliser des suggestions ou le questionner. Lors de l'entretien avec le professeur, celui-ci a exprimé les craintes qu'il avait par rapport à la gestion de prise de contact, car « *avec un tel nombre comme ça je me dis je peux passer ma vie* » (Entretien avec le professeur de Droit, 58), allant jusqu'à dire que ça lui « *paraît ingérable* » (Entretien avec le professeur de Droit, 58) et qu'il a « *une angoisse par rapport à ça* » (Entretien avec le professeur de Droit, 58). En évoquant uniquement la prise de contact par mail, le professeur explique qu'il « *essaie de canaliser* » (Entretien avec le professeur de Droit, 50) les modes de communication.

Aux HEC, la professeure ne présente pas son équipe et ne se présente pas personnellement non plus. Cependant, elle décrit formellement les modalités de contact en application pour son cours : les étudiants peuvent lui poser des questions par mail à condition d'avoir vérifié que la réponse à celle-ci ne se trouvait dans aucun autre support du cours. Elle explique qu'il s'agit d'une nécessité, car « *ils sont trop* » (Entretien avec la professeure de HEC, 116), mais aussi, car elle a « *un nombre d'heures de cours plus important que beaucoup* » (Entretien avec la professeure de HEC, 116), l'amenant à devoir « *être efficace* » (Entretien avec la professeure de HEC, 116). De plus, elle cherche à assurer une équité dans sa manière de communiquer avec les étudiants, estimant que « *si je le fais pour l'un ou pour l'autre, je dois être capable de le faire pour tout le monde* » (Entretien avec la professeure de HEC, 118).

Une position intermédiaire est prise en Médecine. La professeure se présente, ainsi que son assistant. Elle décrit les modalités de communication choisies pour ce cours : les canaux de discussions partagés sur eCampus doivent être favorisés, mais le recours aux mails (voir aux appels téléphoniques en cas d'urgence) peut être utilisé pour des échanges d'informations privées. C'est un choix justifié par la professeure lors de son entretien, car son « **objectif c'est de ne pas laisser plus de deux jours sans avoir de réponse** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 86). Les étudiantes décrivent ces choix comme particulièrement positifs. En effet, elles apprécient la proposition de communiquer via les discussions partagées, vues comme un moyen prometteur pour l'obtention d'une réponse « **plus rapide du coup** » (*Focus group*, Céline, 237). Soit par la lecture des réponses qui ont déjà été fournies à d'autres étudiants, soit par le biais de l'équipe professorale. La professeure, ayant clairement autorisé le recours à des modalités de contacts privées en cas de besoin, a été perçue positivement. Cette précision semble être perçue comme rassurante, car « **si à un moment j'avais besoin de lui poser une question par mail ben je me serai vraiment posé la question et je n'aurais pas osé quoi** » (*Focus group*, Joséphine, 240).

On observe donc une diversité de pratiques en termes de communication. Restées implicites en Droit, les modalités de contacts sont clairement définies aux HEC et en médecine. À l'inverse, la présentation de l'équipe ainsi que des professeurs est davantage valorisée en Droit, suivie par le cours de Médecine, et absente aux HEC. Dans l'ensemble, les professeurs semblent tous vouloir canaliser et faciliter les échanges avec les étudiants.

4.1.3 La description des objectifs du cours :

- ➔ L'analyse des *first-class meetings* observées révèle diverses manières d'aborder les objectifs selon les enseignants, tant sur le plan de leur formulation (implicite ou explicite) que sur leur nature (connaissance, posture, compétences).

L'exigence est décrite par le professeur comme « une compétence à développer » (Entretien avec le professeur de Droit, 84), car « **c'est l'objectif ultime de ce cours** » (Entretien avec le professeur de Droit, 84), et plus largement, par la poursuite d'un cursus universitaire.

Le professeur estime que son cours, ainsi qu'un cursus universitaire sont exigeants vis-à-vis des étudiants. Il les avertit du fait qu'ils doivent avoir « ***une acceptation de l'exigence pour eux-mêmes et pour les cours*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 86). Les objectifs relatifs aux contenus spécifiques sont, quant à eux, peu développés.

C'est à travers la présentation de la maîtrise attendue des supports que les étudiants peuvent en déduire certains objectifs d'apprentissage.

Aux HEC, la professeure annonce explicitement que le cours vise à amener les étudiants à être capables de choisir et appliquer des stratégies de résolutions de problèmes, ce qui constitue un objectif général clair. Toutefois, les objectifs liés aux contenus disciplinaires ne sont pas détaillés lors de la *first-class meeting*. C'est à travers les explications liées aux modalités d'évaluation qu'ils peuvent être partiellement déduits. Par ailleurs, un objectif plus transversal, « apprendre à apprendre », peut être perçu. La professeure justifie le fait d'aborder peu les objectifs de son cours en affirmant que « ***c'est parce que tout ce travail sur les objectifs apprentissage [...] c'est au moment où [...] je suis dans le cours lui-même que je vais parler des objectifs d'apprentissage*** » (Entretien avec la professeure de HEC, 4). Elle fait ce choix, car elle estime qu'avec des étudiants de première année il faut leur dire « ***ce qui les intéresse au moment où ça les intéresse*** » (Entretien avec la professeure de HEC, 4).

En Médecine, la professeure insiste sur l'importance de la maîtrise et de l'utilisation du vocabulaire spécifique pour le cours, ainsi que sur la nécessité de développer des compétences de visualisation spatiale, en lien avec le premier module d'exercice à réaliser. De plus, elle indique explicitement où trouver les objectifs « matières » de chaque chapitre.

De manière générale, il apparaît que les professeurs ont tendance à rester à un niveau « méta » dans l'explicitation des objectifs relatifs à leur cours. Les objectifs « matières » ne sont donc pas verbalisés explicitement, et sont davantage à déduire par les étudiants, à travers la description des évaluations ou lors de la description des différents supports proposés aussi bien en Droit, qu'en Médecine ou aux HEC. Seule la professeure de Médecine fait référence à une liste d'objectifs détaillée disponible pour son cours. Globalement, l'accent est davantage mis sur des objectifs transversaux, comme l'objectif « d'apprendre à apprendre » aux HEC, que sur des objectifs strictement disciplinaires.

4.1.4 La description des activités d'enseignement :

➔ L'ensemble des professeurs accordent un temps considérable à la présentation des activités d'enseignement du cours lors de la *first-class meeting*.

Ce temps correspond à environ 15% en Médecine et à la HEC. En Droit, 25% (c'est-à-dire une trentaine de minutes) de la *first-class meeting* sont accordés à la présentation des activités d'enseignement ce qui n'étonne pas le professeur, car ils vont « **quand même passer 60 heures de cours ensemble** » (Entretien avec le professeur de Droit, 42). À travers les différentes analyses de cours, il est possible de constater que la catégorie « activités d'enseignement » se situe alors à la deuxième (en droit) ou troisième (HEC et Médecine) place des catégories auxquelles le plus de temps a été accordé lors de la *first-class meeting*.

Le professeur de Droit s'attache à illustrer concrètement certaines modalités d'enseignement du cours à travers l'inauguration de celle-ci dès la *first-class meeting*. La mobilisation de citations, d'extraits musicaux, ou encore de Wooclap « **inaugure une série de supports d'apprentissage qui ont pour objectif de jouer sur les différents sens des étudiants** » (Entretien avec le professeur de Droit, 100). Les extraits musicaux diffusés lors de la *first-class meeting* sont justifiés par plusieurs intentions : rencontrer le professeur à travers la musique en les faisant « **entrer dans son univers** » (Entretien avec le professeur de droit, 104), exposer la philosophie du cours et « jouer sur les différents sens des étudiants » (Entretien avec le professeur de Droit, 100). Concernant le recours à l'utilisation de citations, le professeur cherche à leur faire prendre conscience du fait que « **les mots sont importants** » (Entretien avec le professeur de Droit, 211), ce qui est « **tout à fait lié à l'exigence** » (Entretien avec le professeur de Droit, 211). Il évoque également l'organisation parallèle de séances de remédiation, de répétitions et de « Si-Pass » proposées lors de la *first-class meeting*.

Des précisions quant à l'accessibilité du cours sont aussi fournies : seul le cours en présentiel (proposé en retransmission dans l'amphithéâtre d'à côté pour faute de place) sera proposé aux étudiants pour suivre ce cours, excluant le podcast. Au-delà de ces éléments, le professeur de droit exprime aussi la nécessité de rendre son cours attractif dès la *first-class meeting* pour des bacs 1. Pour ce faire, il a choisi de présenter dès le premier cours les intervenants qui seront présents durant le quadrimestre. Ça « **leur vend du rêve** » (Entretien avec le professeur de Droit, 144) et de leur permettre de conscientiser que « **dans ce cours s'il va y avoir des moments un peu fort** » (Entretien avec le professeur de Droit, 144) qu'ils ne vivront « **pas deux fois dans leur vie** » (Entretien avec le professeur de Droit, 144).

Aux HEC, la présentation des modalités d'enseignement fait l'objet d'une explication davantage descriptive. Le dispositif pédagogique, alliant apports théoriques et exercices pratiques, est décrit clairement aux étudiants. La professeure précise également l'existence d'un dispositif en e-learning visant le développement de la maîtrise de logiciels. Il est également indiqué, à travers la présentation des supports de cours, que les étudiants peuvent accéder au cours en différé grâce aux podcasts.

Les modalités du cours de Médecine sont décrites à travers la présentation des approches existantes pour ce domaine de recherche. Effectivement, c'est en présentant celles-ci que la professeure précise aux étudiants que l'approche macroscopique et « système par système » ont été choisies pour ce cours. Elle met aussi en évidence la part importante de temps qui sera attribuée au dessin. Les étudiants ont confié que ça les « **a stressée** » (*Focus group*, Charlotte 95 et Joséphine, 97). Par ailleurs, elle présente également l'ensemble des activités associées à ce cours : les tests et exercices en ligne ainsi que les TP en présentiel et en distanciel. Les étudiants insistent sur le fait que l'annonce leur a « **a trop donné envie d'avoir des TP** » (*Focus group*, Charlotte, 197). Les modalités d'accès au cours figurent aussi dans cette *first-class meeting*, précisant ainsi que l'intégralité du cours sera podcastée et diffusée en direct sur Teams. L'annonce de cette modalité engendre diverses réactions positives chez les étudiantes. D'abord, il est rassurant de savoir « **que si un jour ça va pas, il faut pas se mettre la pression pour aller au cours** » (*Focus group*, Joséphine, 71), car elles pourront se retourner vers le podcast ou la retransmission. Ensuite, une étudiante précise que l'annonce de cette modalité l'apaise, car elle comprend que des étudiants feront le choix d'être en distanciel et que donc « **on ne sera pas autant toute l'année** » (*Focus group*, Joséphine, 67).

De manière générale, l'ensemble des professeurs décrivent comment le cours va se dérouler, la manière dont les étudiants peuvent y accéder ainsi que les activités connexes qui leur sont proposées. Tout même, une place particulière est donnée à la description des approches choisies en Médecin et aux HEC alors que le professeur de Droit tend plutôt à présenter ces éléments à travers une mise en action immédiate de certaines modalités, intégrées dès la *first-class meeting* elle-même.

4.1.5 La description des supports d'apprentissage :

- ➔ La description des supports d'apprentissage inclut à la fois des éléments largement communs à l'ensemble des enseignants et des aspects plus spécifiques selon les disciplines concernées.

En Droit, le professeur prend soin de présenter les trois principaux ouvrages (le syllabus, et deux livres de référence) autour desquels s'articulent le cours ainsi que les slides et les notes de synthèse. Il mentionne également où trouver ces supports et quelle est la maîtrise attendue de ceux-ci. En plus de cela, il évoque les apports de chacun de ces supports pour l'étude ou pour le cours. Par ailleurs, il aborde de manière indirecte la question du podcast, précisant ainsi que ce support ne leur serait pas mis à disposition pour des raisons, entre autres, de « *liberté de ton* » (*First-class meeting* de droit, 41min15) et de « *liberté académique* » (*First-class meeting* de droit, 40min42).

Du côté des HEC, la professeure adopte une posture similaire en dressant une liste complète des supports disponibles : le livre de référence, les notes de cours, les documents complémentaires, les exercices et leurs corrigés ainsi que le test de prérequis. Elle précise aussi où trouver ces supports et insiste sur le fait que certains contenus ne doivent pas être entièrement maîtrisés. Par exemple, le livre de référence du cours développe des éléments allant au-delà des exigences du cours et en fait mention lors de la présentation de celui-ci. Au sujet des notes de cours, la professeure précise que celles-ci sont construites de manière à ce que les étudiants doivent noter tout ce qui constitue un apprentissage. La professeure a justifié ce choix lors de son entretien, affirmant qu'elle souhaite que les étudiants « *produisent quelque chose* » (Entretien avec la professeure de HEC, 20) et que « *leur présence soit rentabilisée* » (Entretien avec la professeure de HEC, 20).

Concernant les diaporamas, elle explicite son choix de ne pas les mettre à disposition. Ce choix est justifié devant les étudiants en leur expliquant qu'elle souhaite éviter qu'ils se leurrent en travaillant uniquement que ce support, jugé insuffisant pour la réussite, car « *ils étudient par cœur les slides et en fait ils comprennent rien* » (Entretien avec la professeure des HEC, 26). En compensation, elle présente la mise en disposition de podcast pour le cours.

En Médecine, la professeure semble plus sélective dans la présentation des supports. En ne proposant pas une présentation exhaustive de ceux-ci, elle informe les étudiants de la mise à disposition de l'ensemble des ressources sur Ecampus.

En revanche, elle insiste sur certains éléments clés comme les schémas à annoter ou encore les modules d'exercices et de tests liés à la visualisation spatiale, tous deux rapidement nécessaires pour la suite du cours. La mise en place de test d'entraînement est appréciée par les étudiantes qui « *aime bien travailler comme ça* » (*Focus group*, Julia, 124) et vue comme rassurante, car « *c'est un stress en moins de savoir que à l'examen ça ressemble à ça parce que si on gère les tests on se dit que l'examen ça va aller* » (*Focus group*, Charlotte, 131). La professeure précise également qu'un livre de référence est disponible (le syllabus), mais que tout le contenu de celui-ci n'est pas à maîtriser : la liste d'objectifs disponible au début de chaque chapitre de cet ouvrage. Elle annonce également la mise à disposition des podcasts des cours et introduit un support original : une *playlist* Spotify composée de morceaux faisant référence à des parties du corps humain, proposé comme « *un repère temporel* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 62) pour leur étude du cours et un moyen de « *partager une passion qui était la musique* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 60). Les étudiantes ont partagé leurs réactions face à l'annonce de la mise en place d'un tel support. Elles affirment qu'il s'agit d'une « *bonne initiative* » (*Focus group*, Céline, 123), « *originale* » (*Focus group*, Joséphine 125), vue comme une aide potentielle à l'étude, car « *quand j'entends une musique je me dis "à ben c'est vrai j'étudiais ça" et ça m'aide à [...] me rappeler* » (*Focus group*, Joséphine 125). Tout de même elle souligne que ce support « *ne convient pas à tout le monde* » (*Focus group*, Julia 122) et que cela dépend de ce qu'elles sont en train de faire « *parce que si tu dois faire du par cœur et que j'ai une musique dans la tête ça marche pas trop... Mais si tu parles de s'entraîner à dessiner pendant une heure, je trouve ça entraînant* » (*Focus group*, Julia 120). C'est aussi un élément qui aide les étudiantes à prendre conscience qu'il y a toute une équipe derrière le cours qui cherche à les aider, car « *ils ont passé du temps à faire une playlist d'une heure et on sent qu'ils sont investis* » (*Focus group*, Julia 124).

De manière générale, les professeurs présentent les supports de cours, clarifient leurs attentes de maîtrise vis-à-vis de ceux-ci, l'endroit où se les procurer ainsi que les bénéfices attendus de leur utilisation. En droit et à la HEC, l'exposition de supports se fait de manière plus exhaustive, systématique et détaillée, en Médecine, elle est davantage ciblée sur les outils immédiats et essentiels pour débiter le cours. De plus, il est à noter que la professeure de Médecine se singularise par la proposition d'une *playlist* Spotify. Bien que non obligatoire et relativement récent dans le milieu pédagogique, le podcast fait l'objet d'une mention de la part de chacun des professeurs.

4.1.6 La description de l'évaluation :

- ➔ La manière dont les modalités d'évaluations sont présentées lors des *first-class meeting* varie selon les disciplines.

En Droit, la présentation de l'évaluation est particulièrement détaillée et structurée, abordant successivement la date, le type de questions, le nombre de questions ainsi que la pondération entre les questions. De plus, le professeur aborde le type de notes et de supports acceptés, les contenus évalués, les supports autorisés ainsi que la pénalité appliquée en cas d'erreur en justifiant ce choix. La description de ces modalités est accompagnée de conseils méthodologiques, concernant, par exemple, la possibilité d'adopter une stratégie sélective d'étude (comprenant la mise en garde au sujet de ce choix) ou des techniques pour répondre aux questions en fonction du type de pénalité choisie. Le professeur annonce également la mise en place d'un examen blanc, fidèle en tout à celui proposé au mois de juin. Enfin, il informe les étudiants, qu'avec leur accord, il pourrait utiliser les résultats des Wooclap réalisés à chaque cours en cas de délibération. Le professeur conclut en exprimant, avec qu'il « **aimerait bien qu'on arrive à 55% de réussite** » (*First-class meeting* de Droit, 35min55) et ils les encouragent en disant qu'il est « **convaincu qu'on peut y arriver** » (*First-class meeting* de Droit, 35min52).

Bien que plus synthétique, la professeure des HEC décrit aussi ses modalités d'évaluation de manière explicite. Elle évoque le type de questions proposées, leur pondération et la couverture de la matière. Elle informe les étudiants du déroulement en deux temps de cet examen : « **Vous aurez l'examen écrit le matin et il y aura trois heures de battement et vous ferez l'examen à distance l'après-midi** » (*First-class meeting* de HEC, 22min15). Les possibilités de dispense partielle pour la seconde session ainsi que les critères de réussites sont exposés aux étudiants. En revanche, aucune précision au sujet d'éléments complémentaires pouvant être pris en compte lors des délibérations.

L'interview avec la professeure met en lumière plusieurs points. Premièrement, elle aborde l'évaluation dans la *first-class meeting*, même si c'est à contrecœur, parce que c'est un point qui intéresse les étudiants dès le départ, car « **ils sont dans un système qui évalue** » (Entretien avec la professeure des HEC, 4). La professeure des HEC il est important de partager ce qui intéresse les étudiants au moment où cela les intéresse, en réponse au public spécifique de Bac 1 qui se présente à elle.

Dans ce sens, la professeure aborde l'évaluation lors de la *first-class meeting*, mais précise qu'elle est « *étonnée d'en parler autant parce que c'est quelque chose que [...] je repousse assez loin, mais ils en ont besoin* » (Entretien avec la professeure de HEC, 4). La deuxième intention qui sous-tend ses explications est qu'elle souhaite pouvoir proposer aux étudiants d'y « *retourner au moment où ils veulent rechercher l'information* » (Entretien avec la professeure de HEC, 6).

En Médecine, une description plus globale est fournie aux étudiants. Le nombre de questions, le type questions et de réponses et les différentes parties de l'épreuve sont abordés. De plus, une pondération indicative, mais incertaine est fournie aux étudiants. En outre, la couverture de la matière est sous-entendue à travers l'exposition des diverses parties constitutives de l'évaluation. La professeure « *pense que tout a été dit* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 47), car « *il n'y avait pas grand-chose à dire parce qu'ils ne sont pas surpris de l'évaluation* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 47). A contrario de ce que la professeure en pense, les étudiantes n'ont « *pas trop cerné la manière d'être évaluée* » (*Focus group*, Joséphine, 214). Ensuite, bien que présents sur les diapositives, les degrés de certitudes ne sont pas commentés oralement, car la professeuse « *trouve que c'est trop tôt au first-class meeting de leur expliquer ça* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 200), mais aussi parce qu'elle a souhaité se « *laisser l'année ici pour voir un petit peu si je confirmais le choix d'utiliser ce type d'évaluation-là* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 202). Enfin, les exercices en ligne ainsi que les travaux pratiques sont mentionnés comme pouvant, en cas de nécessité, constituer indicateur en cas de délibération. Les étudiantes considèrent cette annonce soit comme un élément qui « *motive quand même à le faire* » (*Focus group*, Charlotte, 267) pour certaines étudiantes, soit comme « *trop incertain* » (*Focus group*, Joséphine, 271) que pour y prêter attention pour d'autres.

Globalement, le cours de Droit semble être le cours qui expose le plus en détail les modalités liées à l'évaluation, bien que le cours des HEC fournit déjà beaucoup d'informations à ce sujet. Le cours de médecine propose une description moins approfondie pour sa part. En outre, l'explicitation d'éléments annexes pouvant faire l'objet de source d'informations en cas de délibération est uniquement abordée dans les cours de Droit et de Médecine.

4.1.7 La description des prérequis et corequis :

➔ Aucun des trois professeurs ne mentionne des prérequis ou corequis liés à leur cours.

Le professeur de Droit évoque la distinction entre l'exigence et la méritocratie. De ce fait, il explique que, de son point de vue, « *l'acceptation de l'exigence pour eux-mêmes et pour les cours* » (Entretien avec le professeur de Droit, 86), car « *ils ont fait le choix de l'université* » (Entretien avec le professeur de Droit, 86). Cette explication peut relever de plusieurs niveaux : un objectif à atteindre, une forme de prérequis, voire même un conseil. L'interprétation de cette explication peut donc amener à une réalité recouvrant plusieurs facettes : l'exigence vis-à-vis de soi-même est à développer avant l'examen final, mais il s'agit aussi d'une capacité qui doit déjà avoir été développée, car « *ils ne partent pas de rien non plus* » (Entretien avec le professeur de Droit, 94) puisque « *l'exigence [...], c'est aussi un prérequis des premiers mois de l'université* » (Entretien avec le professeur de Droit, 88). En dehors de cela, aucune référence à un prérequis ou corequis n'est mentionnée.

Aux HEC, la professeure évoque un test de prérequis à réaliser, mais sans en expliciter le contenu. De plus, lorsqu'elle décrit la partie de cours dédiée aux logiciels ou encore les différents chapitres qui seront étudiés, elle fait référence à des éléments vus ou vécus en secondaires. Les étudiants pourraient donc comprendre que certaines connaissances de base sont attendues, même si cette idée est aussitôt relativisée par son discours qui laisse entendre que le cours est pensé de manière à pouvoir accompagner les étudiants, quels que soient leurs acquis initiaux puisqu'elle « *veille à ne rien refuser de réexpliquer* » (entretien avec la professeure de HEC, 247). En échangeant avec la professeure, on comprend effectivement qu'il n'y a pas de réel prérequis à ce cours.

En Médecine, on peut entrevoir certains prérequis implicites à travers la description des objectifs. L'usage d'un « *vocabulaire précis et adéquat* » (*First-class meeting* de Médecine, 31min46) ainsi que la visualisation spatiale suggère qu'un certain niveau de base est attendu en termes de langage et de représentation visuospatiale. De plus, le dessin étant mentionné comme une partie intégrante du cours, les étudiantes se sont demandé si des compétences préalables en dessin étaient insinuées, précisant que ça leur a fait « *peur parce que je ne sais pas dessiner* » (*Focus group*, Céline, 94). Concernant les corequis du cours, la professeure fait souvent des allusions à un autre cours du cursus, ce qui peut aussi conduire au questionnement : ce cours est-il un corequis ?

En conclusion, les prérequis ou corequis ne font pas l'objet d'une explicitation formelle dans les *first-class meetings* observées. Toutefois, les étudiants pourraient se questionner quant à la présence de prérequis/corequis pour ces cours. En effet, ceux-ci pourraient avoir interprété des propos relevant d'autres dimensions de la *first-class meeting* comme étant certaines capacités de bases attendues. Cependant, le discours des professeurs met en avant une volonté progressive de développement de ces attendus à travers le cours, atténuant cette idée qu'il s'agit de prérequis. Enfin, seule la *first-class meeting* de Médecine pourrait laisser croire qu'il existe un corequis à ce cours.

4.1.8 Les informations diverses partagées :

Cette partie est composée de plusieurs sous-parties : les règles, l'espace, le temps, les conseils et les premiers mots évoqués. Pour plus de clarté, ces éléments seront abordés dans des parties distinctes.

a. La description du cadre de fonctionnement et des règles :

➔ L'analyse des *first-class meetings* observées révèle des degrés de formalisation divers selon les contextes.

En Droit, seules deux règles sont explicitement énoncées : l'interdiction de recourir à l'intelligence artificielle ; et l'interdiction d'enregistrer le cours, justifiée durant la *first-class meeting* par la volonté de préserver une liberté de ton nécessaire à l'enseignement. Lors de la *first-class meeting*, le professeur de Droit affirme : « ***je ne veux pas qu'on m'enregistre et ça c'est très clair*** » (*First-class meeting* de Droit, 40min49).

D'autres règles, bien que non formulées au sens strict du terme, peuvent être déduites de ce premier cours : la possibilité d'interrompre le professeur s'il parle trop vite ainsi que l'autorisation de voyager dans l'amphithéâtre pour trouver une place en cas d'arrivée tardive. En agissant de la sorte, le professeur cherche à exposer « ***une forme de flexibilité, mais dans le respect mutuel*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 162).

Il ajoute qu'il n'est « ***pas là pour [...] être inutilement sévère ou [...] trop cadrant*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 162). Aucune règle n'est imposée au sujet des arrivées tardives et des départs anticipés, car il a conscience que son « ***cours est mal placé en termes d'horaire*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 66).

Aussi, par la suspension de son discours, le professeur fait comprendre aux étudiants que le silence est requis lorsqu'il s'exprime, car le professeur estime que c'est « *l'auditoire qui a raison* » (Entretien avec le professeur de Droit, 66). Ces comportements, bien qu'informels pour la plupart, déterminent ce qui est autorisé ou non dans le cadre de ce cours. Lors de l'interview, le professeur explique que pour lui « *la meilleure manière de susciter des règles, ou en tout cas l'obéissance à des règles qui ne sont pas explicites, c'est de jouer sur le charisme* » (Entretien avec le professeur de Droit, 66).

En revanche, la professeure des HEC énonce clairement et presque systématiquement les règles à suivre. Le respect de l'organisation du cours ainsi que la participation active sont exigés dès lors que les étudiants se rendent au cours en présentiel : « *je vais [...] vous demander si êtes là de participer de manière active* » (*First-class meeting* de HEC, 3min42). La professeure précise également qu'ils ne sont pas obligés d'assister aux cours s'ils ne souhaitent pas s'inscrire dans ce cadre de fonctionnement, mais qu'il s'agit de leur responsabilité. La titulaire de cours justifie ces propos par une volonté explicite : « *leur offrir plein de possibilités et ils choisissent* » (Entretien avec la professeure de HEC, 42) la modalité d'apprentissage qui leur convient le mieux, dans l'espoir de leur apprendre que parfois « *leur façon de fonctionner, comme ils ont essayé, n'est pas la bonne* » (Entretien avec la professeure de HEC, 42). L'explicitation de cette règle vise également à garantir à « *ceux qui sont demandeurs de contacts, demandeurs d'explications, qui sont là [...] un service sur mesure* » (Entretien avec la professeure de HEC, 30). Si sa prise de parole semble dénuée de toute hésitation, la professeure confie lors de son interview qu'elle est « *en tension là-dessus* » (Entretien avec la professeure de HEC, 36).

D'un côté, l'opportunité d'offrir aux étudiants la possibilité de sélectionner leur méthode de travail la rend fière. Mais de l'autre, la persistance de la croyance selon laquelle « *les enseignants qui ont beaucoup d'étudiants au cours sont les bons enseignants* » (Entretiens avec la professeure des HEC, 38) vient fragiliser l'acceptation de ce choix.

Dans la même lignée, le silence est requis lorsqu'elle parle et les arrivées tardives et les départs anticipés sont interdits (sauf cas exceptionnels). La professeure justifie ces règles. La règle touchant au silence est tirée du constat d'un affaiblissement des codes sociaux, car elle estimait « *qu'ils allaient comprendre tout seuls* » (Entretien avec la professeure des HEC, 108), mais elle s'est « *rendu compte que non* » (Entretien avec la professeure des HEC, 108), rendant nécessaire d'explicitier ce qui pouvait rester implicite autrefois.

De plus, l'imposition du silence et le refus des arrivées/départs différents visent à garantir la concentration des étudiants, ainsi que la préservation de l'équilibre émotionnel de la professeure elle-même, car « *quand ils parlent et qu'ils ne m'écoutent pas, émotionnellement, j'ai vraiment du mal* » (Entretien avec la professeure des HEC, 108), et l'évitement d'une « *surcharge cognitive* » (Entretien avec la professeure des HEC, 78) de celle-ci. De plus, la professeure accorde une grande importance au fait d'adapter son discours en fonction des réactions perçues dans la salle, ce pour quoi elle est « *focalisée sur leur retour* » (Entretien avec la professeure des HEC, 74). Cependant, si les étudiants parlent d'autre chose ou que les mouvements des vas et vient perturbent leur attention, elle « *les perds* » (Entretien avec la professeure des HEC, 74) et ne peut pas nourrir ses propos de leurs retours. Par ailleurs, elle précise qu'elle veille à ne pas aborder la règle au sujet des arrivés tardives « *trop vite* » (Entretien avec la professeure des HEC, 90), car aussi non elle « *l'explique à ceux qui viennent à l'heure* » (Entretien avec la professeure des HEC, 96), ce qui manquerait de sens.

Quant à l'usage du téléphone, il est autorisé dans le cadre d'une utilisation pédagogique (comme calculatrice par exemple). Enfin, l'utilisation de la boîte mail institutionnelle est requise pour toute communication et justifiée par son souhait de pouvoir retrouver et traiter leurs mails efficacement dans la cadre de « *la gestion des grands groupes* » (Entretien avec la professeure des HEC, 120).

Pour la professeure des HEC, la mise en place de règles dès la *first-class meeting* est nécessaire afin d'agir avec justice et équité dans son cours, car « *les règles sont les mêmes pour tout le monde, et [...] il n'y a pas d'arbitraire* » (Entretien avec la professeure de Droit, 207).

Une autre raison vient d'ajouter à cette dernière, car elle souhaite aussi pour pouvoir faire référence à son « *contrat pédagogique* » (Entretien avec la professeure des HEC, 108) pendant le reste du quadrimestre. En effet, elle « *l'explique maintenant pour pouvoir m'appuyer dessus* » (Entretien avec la professeure de HEC, 108). Toutefois, l'explicitation des règles n'est pas la seule manière de poser le cadre dans son cours. En effet, la professeure confie taire certaines règles, car elle souhaite que les étudiants « *demandent la permission* » (Entretien avec la professeure de HEC, 84) avant d'agir. Par exemple, elle « *passe sous silence le fait qu'ils peuvent sortir* » (Entretien avec la professeure de HEC, 82). C'est le constat de l'affaiblissement des codes sociaux, des expériences antérieures négatives ainsi le refus de devoir « *avoir une action beaucoup plus dure* » (Entretien avec la professeure de HEC, 102) en cas d'abus qui l'ont poussée à taire certaines de ces règles.

En médecine, le constat est tout autre. Aussi bien explicitement qu'implicitement, aucune règle n'est évoquée par le discours de la professeure. Elle justifie cette « absence de cadre » par le fait qu'elle préfère travailler à construire un climat de bienveillance, car elle estime que si « *elle inspire de la bienveillance, elle en a de retour* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 76). Elle précise aussi que « *ce sont des adultes* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 76) et que « *ils sont responsables* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 76). L'incohérence avec sa personnalité dans l'imposition de règle est aussi mentionnée par la professeure, car elle estime ne pas être « *quelqu'un qui fixe des règles comme ça* » (Entretien avec la professeure de Médecine, 76), bien qu'elle se réserve toujours le droit d'en installer en cours d'année au besoin. Lors du *focus group*, les étudiantes se sont exprimées vis-à-vis de cette absence de règle. Celles-ci disent que la professeure leur « *fait peut-être confiance ou que ça lui est égal* » (*Focus group*, Céline, 426). Elles précisent également que le fait de ne pas imposer de règles quant aux arrivées tardives et aux départs anticipés témoigne du fait « *qu'elle peut comprendre que les étudiants [...] dépendent des bus* » (*Focus group*, Charlotte, 427). Tout de même, une étudiante met en avant que la non-explicitation des règles engendre une forme d'incertitude par rapport à ce qui est autorisé ou non dans le cadre de ce cours. Elle illustre son propos en disant « *si un jour j'arrive en retard je me pose la question "est-ce que je peux rentrer" ou si je rentre on va me dire "sors" ?* » (*Focus group*, Joséphine, 436). Cette incertitude semble engendrer du stress chez cette étudiante. Enfin, les étudiantes, de par le fait que ce cours soit considéré comme « *un gros cours* » (*Focus group*, Céline, 75), les avaient amenées à s'imaginer que la professeure « *allait être strict du coup vu que c'est un gros cours* » (*Focus group*, Céline, 75) et « *finalement elle a pas l'air tellement stricte* » (*Focus group*, Céline, 75).

Le cadre de fonctionnement du cours ainsi que les règles qui y sont associées ne sont pas abordés de la même manière. En Médecine, aucune règle n'est explicitée, alors qu'aux HEC le cadre et les règles sont clairement exposés. À mi-chemin entre ces deux manières de faire, le professeur de droit expose deux règles claires et en sous-entend d'autres. Derrière ces constats, les intentions des professeurs justifiant le fait d'imposer ou non des règles dans leur cours divergent. Aux HEC, les règles sont imposées pour la plupart ou tuées pour quelques-unes. En Droit, le professeur compte tout particulièrement sur les effets du charisme pour éviter de devoir imposer trop de règles. Alors qu'en Médecine, la professeure compte sur les effets positifs du climat de bienveillance, quitte à ajouter certaines règles par la suite.

b. *Les conseils prodigués aux étudiants :*

➔ L'ensemble des professeurs formulent des conseils à l'attention des étudiants. Cela étant, il apparaît que leur niveau d'abstraction diffère selon les cours observés.

Les conseils prodigués dans le cours de droit s'inscrivent dans une perspective particulièrement méta. D'abord, l'enseignant propose aux étudiants une méthode de travail, créée par ses soins : la méthode VELT, acronyme de venir (au cours), écrire (prendre des notes dans le syllabus même), lire (les ouvrages de référence) et se tester (à travers les Wooclap par exemple). En complément, les assistants du professeur prennent la parole pour offrir eux aussi quelques conseils : ne pas s'isoler, créer des amitiés pour s'entraider et se motiver, ou encore cultiver des motivations intrinsèques, vues comme vecteurs du succès académique, à contrario des motivations extrinsèques. De plus, comme évoqué précédemment, le discours sur l'exigence fait également office de conseil, visant ainsi à présenter l'exigence vis-à-vis de soi comme une clé de la réussite à l'université, car « *s'ils font ça, ils réussiront l'examen* » (Entretien avec le professeur de Droit, 213).

Aux HEC, ce sont des conseils plus pratico-pratiques qui sont formulés. Les conseils concernent le matériel nécessaire, la manière de prendre note efficacement ou la nécessité de réaliser les travaux pratiques proposés en e-learning au fur et à mesure. La professeure aborde les deux premiers points dès la *first-class meeting* de manière ce que les étudiants « *rentabilisent le temps* » (Entretien avec la professeure de HEC, 72) qu'ils vont passer en classe directement et que le bon déroulement du cours selon les modalités d'enseignement choisies soit garanti, car s'ils « *ne savent pas se mettre en route [...], je ne sais pas répondre à leurs questions* » (Entretien avec la professeure de HEC, 72).

La professeure de médecine tend davantage à offrir aux étudiants une méthode de travail et d'étude spécifique au contenu du cours. Tout d'abord elle insiste sur l'importance d'étudier régulièrement le cours en affirmant que son « *professeur d'[discipline étudiée] à l'époque disait toujours qu'il fallait étudier le cours sept fois* » (*First-class meeting* de Médecine, 12min14). Elle illustre son propos en leur proposant une analogie avec la lecture d'un plan de métro : identifier le point de départ et d'arrivée d'un système, les différents croisements rencontrés, les divers arrêts, etc.

Lors d'un échange avec la professeure, elle justifie ces propos par deux objectifs : offrir une méthode de travail aux étudiants de bac 1 qui « **ont du mal à appréhender ce [...] gros cours de première année** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 19), car « **ils n'ont pas tellement de méthodologie finalement** » (Entretien avec la professeure de médecine, 19).

Du côté des étudiants, les intentions de la professeure semblent ne pas être perçus de la même manière. En effet, les étudiantes affirment que ces conseils ne vont « **pas forcément aidé non plus** » (*Focus group*, Joséphine, 187), éveillant presque une certaine forme d'agacement, car au « **premier quadrimestre les profs nous disaient « il faut étudier » [...], mais on fait ce qu'on peut** » (*Focus group*, Joséphine, 189).

Ainsi, bien que de natures différentes, les trois cours observés offrent aux étudiants des conseils. L'accent sur l'attitude à adopter pour réussir le cours ou à l'université est mis en Droit alors qu'en Médecine, les conseils offerts par la professeure font davantage référence à des méthodes d'apprentissages efficaces, bien que cette dernière veille aussi à conscientiser les étudiants au sujet de l'exigence du cours. Aux HEC, ils visent principalement à favoriser le bon déroulement du cours. Les conseils relèvent donc de niveaux d'abstraction différents : pratico-pratiques aux HEC, plus méta en Médecine et presque abstrait en Droit.

c. La gestion du temps :

➔ La durée globale de la *first-class meeting* varie significativement selon les professeurs.

En Droit, la *first-class meeting* dure un peu plus de deux heures, couvrant ainsi l'entièreté du premier cours, entrecoupée d'une pause de dix minutes à mi-parcours. Ce choix assumé par le professeur de Droit a « **toujours considéré qu'il fallait bien introduire et bien clôturer un cours** » (Entretien avec le professeur de Droit, 130), car « **on s'en souvient [...] le premier et le dernier cours ça reste des moments importants** » (Entretien avec le professeur de Droit, 130).

Aux HEC, le fonctionnement est différent : aucune pause n'est proposée, la *first-class meeting* dure environ vingt-cinq minutes et est immédiatement suivie du début du cours. C'est un choix volontaire et justifié par l'intention de la professeure qui vise à mettre en œuvre tout ce qui vient d'être énoncé dans la *first-class meeting*. Elle affirme que « **ce qui est sûr c'est que je veux que lors de ce premier cours il y ait à la fois ces aspects-là et que je commence le cours [...], il faut [...] qu'ils prennent vie dans la suite** » (Entretien avec la professeure de HEC, 150).

Elle cherche donc à illustrer concrètement ces propos et « *être moins dans l'autorité* » (Entretien avec la professeure de HEC, 168) qui domine les premières vingt-cinq minutes de son cours.

En Médecine, une pause équivalente à celle de Droit est offerte aux étudiants au milieu du cours. Le choix judicieux du placement de la pause à la moitié du cours est apprécié des étudiantes qui affirment qu'à « *la moitié c'est parfait* » (*Focus groups*, Céline, 376).

La *first-class meeting* est d'un peu plus d'une heure pour ensuite entamer la matière proprement dite. Il n'y a pas d'intention particulière qui a été exprimée pour justifier le choix d'une *first-class meeting* de cette durée ou pour le fait de commencer directement la matière. Les étudiantes se sont exprimées à ce sujet. Globalement, elles préfèrent « *quand le premier cours c'est vraiment que de l'introduction que de commencer le cours* » (*Focus group*, Céline, 357). Certaines étudiantes regrettent aussi quelque peu le manque de distinction entre la *first-class meeting* et le début du cours à proprement parlé, exprimant qu'elles ne savaient « *pas si c'était vraiment dans le cours ou si c'était dans l'intro* » (*Focus groups*, Céline, 363). Cependant, « *dans le fait qu'elle ait commencé le cours c'était chouette ce chapitre-là [...], c'était bien mis à ce moment-là* » (*Focus group*, Joséphine, 353).

En résumé, une pause est proposée en Droit et en médecine, mais pas aux HEC, où la *first-class meeting* et le commencement du cours s'enchaînent. Aussi, le temps alloué à la *first-class meeting* varie considérablement allant de vingt-cinq minutes aux HEC, en passant par une heure en médecine, jusqu'à deux heures en droit. Les intentions qui sous-tendent ces choix divergent également. En Droit, il s'agit de prendre le temps d'introduire le cours au mieux, car il s'agit d'un moment marquant. Aux HEC, le but est donner toutes les informations nécessaires, mais de surtout pouvoir entrer dans la deuxième partie de ce premier cours rapidement afin de pouvoir illustrer les propos. Rien n'est précisé à ce sujet en Médecine.

d. *Les premiers mots adressés aux étudiants :*

- ➔ Les paroles prononcées par les professeurs en début de *first-class meeting* révèlent toutes des intentions et des postures différentes.

En Droit, le professeur ouvre son cours par une citation d'Umberto Eco. Par ce choix, il plonge immédiatement les étudiants dans la philosophie qui sous-tend son cours. Le professeur à confier vouloir faire comprendre aux étudiants que « ***les mots sont importants*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 211), en lien avec l'exigence, mais aussi en référence à leurs futurs métiers, car « ***c'est la réalité à laquelle eux, [...] vont être confrontés tout le temps*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 211).

Aux HEC, la professeure débute et pas l'explication du titre du cours en mettant l'accent sur son évolution depuis l'année dernière. Elle attire donc l'attention des étudiants qui ont doublé sur ce changement.

L'objectif de la professeure était de suivre à nouveau le cours, en s'exprimant à ces étudiants avec « ***une certaine tranche d'humour*** » (Entretien avec la professeure de HEC, 176) pour « ***tourner positivement le fait qu'ils soient là [...] et pas les accabler parce qu'ils ont raté*** » (Entretien avec la professeure des HEC, 174).

En Médecine, la professeure explique qu'il s'agit de ses premiers cours en tant qu'académique. Elle s'adresse également aux répétants en exprimant l'espoir de ne pas les décevoir et poursuit son entrée en matière par la présentation de sa personne, de sa famille, de son parcours et des différentes fonctions qu'elle occupe.

Elle justifie cette présentation par sa volonté de créer une « ***proximité et rassurer*** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 60), particulièrement avec les étudiants de sciences biomédicales, car « ***ce sont toujours des étudiants qui ont [...] une crise identitaire par rapport [...] aux étudiants de Médecine et qui ne font pas toujours ce choix d'études en première intention*** » (Entretien avec la professeur de Médecine, 60. Cette intention a visiblement eu l'effet escompté puisque des étudiantes de SBIM ont exprimé avoir été « ***mise en confiance*** » (*Focus group*, Céline, 445), allant même jusqu'à dire « ***ha ben voilà une comme nous*** » (*Focus group*, Céline, 445).

La professeure souhaite aussi leur montrer qu'elle a « **plusieurs casquettes** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 60), y compris celles de chercheuse et de maman. C'est aussi pour elle un moyen de permettre aux étudiants de s'imaginer des perspectives professionnelles, car « **quand elle dit qu'elle a fait SBIM ben je me dis " si ça se trouve plus tard je serais dans un truc comme ça "** » (Focus group, Charlotte, 451).

De manière globale, les étudiantes ont exprimé avoir trouvé ce moment de présentation agréable, car « **quand elle s'est présentée [...] on avait pas l'impression d'être sous la pression du cours dès le début** » (Focus group, Joséphine, 10). Une étudiante ajoute que « **c'est un peu comme un rappel que [...] c'est une humaine comme nous** » (Focus group, Joséphine, 449).

Ainsi, les premiers mots prononcés par les professeures reflètent chacun une entrée en matière différente : philosophique en Droit, informative aux HEC, personnelle et relationnelle en Médecine.

4.2 Les réflexions transversales des professeurs au sujet de la *first-class meeting* :

Comme annoncé, cette section permet d'aborder des sujets tels que : leurs intentions et objectifs, leur ressenti et les apports de ce moment de leur point de vue.

4.2.1 Les objectifs poursuivis par les professeurs pour leur *first-class meeting* :

Les titulaires de cours interrogés se sont tous les trois exprimés au sujet des objectifs qu'ils poursuivaient à travers leur *first-class meeting*.

En Droit, le professeur formule un objectif à la fois large et structuré, en expliquant que cette séance a pour but d'expliciter trois éléments centraux, les modalités d'évaluation, les activités d'enseignement ainsi que les supports, car « **c'est bien l'objectif que je poursuis à travers cette *first-class meeting*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 24). Il s'agit donc de fournir aux étudiants une vision d'ensemble claire de ce à quoi le cours va ressembler.

En HEC, deux objectifs principaux émergent. Tout d'abord, la professeure des HEC « **voudrait bien qu'ils comprennent en quoi le tout [...] est cohérent et [...] est dans leur intérêt** » (Entretien avec la professeure de HEC, 64). Ensuite, elle vise à leur faire comprendre les objectifs généraux du cours : permettre aux étudiants « **de mieux comprendre comment apprendre** » (Entretien avec la professeure des HEC, 30) et choisir une stratégie de résolution de problèmes.

En médecine, la professeure s'attarde, à travers l'ensemble de sa *first-class meeting*, à décrire comment la matière va être étudiée dans ce cours. C'est un objectif général qui a poussé la professeure à aborder les différentes composantes de la *first-class meeting*. Mais un objectif plus opérationnel s'ajoute à ce dernier : « **introduire le module d'exercices qui est en ligne, qui débloque l'ensemble du cours et permet aux étudiants d'appréhender les notions de visualisation spatiale** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 19).

Dans l'ensemble l'objectif méta des premiers instants de ces trois cours est d'offrir aux étudiants une compréhension globale de ce à quoi le cours va ressembler, tant sur le plan pédagogique que pratiques. Toutefois, on distingue un objectif plus ponctuel lié à une contrainte temporelle spécifique en médecine.

4.2.2 Les intentions qui habitent les professeurs :

Une divergence marquée ressort des entretiens concernant les intentions portées par les professeurs dans leur *first-class meeting*.

Une posture singulière est adoptée par le professeur de droit : il cherche à laisser une part de mystère aussi bien dans sa présentation que dans certains éléments touchant au cours, car « **je n'ai pas envie de tout leur dire parce que je crois qu'ils doivent aussi se poser des questions** » (Entretien avec le professeur de Droit, 184). Certains faits de la *first-class meeting* analysés ci-dessus visent à susciter la surprise, l'étonnement ou l'interrogation chez les étudiants, comme le recours à des citations par exemple. Aussi, le professeur explique qu'il porte toujours un costume au premier cours dans l'idée de leur faire comprendre que « **dans leur niveau d'étude, c'est pas [nom du professeure] qu'ils ont face à eux, c'est en fait une fonction** » (Entretien avec le professeur de Droit, 182).

Aux HEC, plusieurs intentions, davantage pédagogiques, habitent la professeure. Elle cherche à transmettre ses valeurs pédagogiques, notamment l'importance accordée au processus d'apprentissage plutôt qu'aux résultats, l'erreur perçue comme un vecteur d'apprentissage ou encore la conviction que l'étudiant est capable d'apprendre, car « **ça guide le temps que je prends au début et ça guide la façon dont j'organise le cours après** » (Entretien avec la professeure de HEC, 12).

Elle souhaite également permettre aux étudiants de situer ce cours par rapport à leurs apprentissages issus du secondaire en leur faisant comprendre « ***le d'où on vient et le où va-t-on*** » (Entretien avec la professeure de HEC, 54), afin de représenter le parcours d'apprentissage pensé. Enfin, elle affirme vouloir créer une relation positive avec les étudiants, car « ***il faut que la relation [...] soit d'abord positive*** » (Entretien avec la professeure de HEC, 162).

En Médecine, les intentions relèvent encore d'un autre registre. La professeure cherche d'abord à positionner « ***la discipline [...] comme le socle de fondation [...] pour leur savoir futurs*** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 118). Elle espère également avoir mis « ***un cadre*** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 55) et s'être « ***positionner en tant que personne de référence et de confiance*** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 55). Au-delà de ces deux objectifs plus structurants, elle évoque une intention plus globale : « ***créer un climat de confiance, un climat d'échange*** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 164).

Les étudiantes sentent effectivement que la professeure est là pour elles (228), affirmant également qu'elle « ***est toujours là, donc s'il y a un truc elle est toujours là*** » (Focus group, Charlotte, 228). De plus elles disaient « ***qu'elle était fort ouverte*** » (Focus group, Joséphine, 91) et que ça leur donnait plus envie d'échanger avec elle. Toutefois, elle cherche aussi « ***ne pas être la prof sympa [...] qui est coulante en tout*** » (Entretien avec la professeure de Médecine, 108), car il faut un équilibre pour ce cours qui est exigeant.

Ainsi, les professeurs expriment des intentions sensiblement différentes : en Droit, il s'agit d'un jeu autour du mystère ainsi que de la construction de la figure professorale ; aux HEC, la priorité est donnée à la transmission explicite des valeurs pédagogiques qui animent la professeure ; tandis qu'en Médecine, l'idée principale est d'instaurer un climat propice à l'apprentissage, alliant exigence et bienveillance.

4.2.3 Le ressenti des professeurs durant la *first-class meeting* :

Les trois professeurs au centre de cette recherche partagent un ressenti commun face à leur *first-class meeting* respective : le stress.

Le professeur de Droit insiste particulièrement sur le fait d'être « ***hyper stressé*** » (entretien avec le professeur de Droit, 164) lors de la *first-class meeting*, expliquant même que son cœur s'emballe au moment de prendre la parole.

Ce stress qui semble s'atténuer au fur et à mesure de la *first-class meeting* est attribué à plusieurs facteurs : le grand nombre d'étudiants, la densité des informations à leur transmettre

avec clarté, mais surtout les enjeux liés à ce moment, que le professeur perçoit comme décisif dans l'engagement ou le désengagement des étudiants vis-à-vis du cours. Il affirme que *« certains viennent prendre la température pour se dire "est-ce que je viens ou pas au cours" »* (Entretien avec le professeur de Droit, 166).

La professeure des HEC semble, quant à elle, touchée aussi par ce stress. Cependant, elle l'associe davantage *« à du trac »* (Entretien avec la professeure des HEC, 164), à l'image d'un acteur de théâtre avant une représentation. Ce moment de prise de parole sans cadre défini, combiné aux enjeux relationnels et d'engagement des étudiants, engendre *« plein d'adrénaline »* (Entretien avec la professeure des HEC, 164). Malgré qu'elle précise être impatiente de débiter son cours, elle souligne néanmoins que *« c'est un moment où je suis toujours à la limite [...] de cette surcharge cognitive pour arriver à gérer mes émotions »* (Entretien avec la professeure des HEC, 162).

En Médecine, la professeure partage aussi cette sensation en précisant que *« c'était stressant »* (Entretien avec la professeure de Médecine, 126). Cette fois il est lié à la nouveauté de l'expérience, car *« c'était la première fois »* (Entretien avec la professeure de médecine, 55). La taille du groupe est également évoquée comme un facteur de stress par la titulaire ainsi que par les étudiants qui imaginent le stress engendré par la présence d'autant d'étudiants lorsqu'elles disent *« on était beaucoup en plus [...] elle a dû être stressée »* (Focus groupe, Céline, 42). La professeure indique que ce sentiment l'a habitée tout au long du premier cours, mais qu'elle le voit comme positif. Elle exprime également sa joie, le fait qu'elle se soit fait confiance et qu'elle ait été très impatiente que ce jour arrive.

Dans l'ensemble, le stress constitue un point commun aux trois professeurs, même si ces causes varient : les enjeux du moment ainsi que la première prise de parole en Droit et aux HEC, ou la rencontre de l'inconnu d'une telle situation en Médecine. Notons que, dans les deux derniers cas, ce stress est appréhendé de manière positive, voire même avec enthousiasme.

4.2.4 Les apports de la *first-class meeting* aux yeux du professeur de droit :

Le professeur de droit explique que la *first-class meeting*, bien qu'elle nécessite une grande préparation, est un moment porteur et constructif. En effet, la préparation lui « ***prend quand même un certain temps*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 255), mais l'invite à se « ***poser des questions sur les pratiques pédagogiques*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 253), à réévaluer les choix qu'il opère pour son enseignement, et parfois même à ajuster son syllabus en conséquence, lui permettant ainsi que « ***rectifier le tir parfois*** » (Entretien avec le professeur de Droit, 255).

5. Discussion

La majeure partie de cette section sera accordée à la mise en lien des contenus des *first-class meetings* observées et des fonctions des engagements pédagogiques, cherchant ainsi à répondre à la troisième sous questions de cette recherche : « Quelles sont les fonctions que l'on peut dégager des *first-class meetings* observées ? ». Ensuite, un bref passage exposera les limites de cette recherche.

5.1 Les fonctions des engagements pédagogiques transférées à la *first-class meeting* :

5.1.1 La fonction de communication de la *first-class meeting* :

Du point de vue de Matejka et Kurke (1994), les engagements pédagogiques (et donc la *first-class meeting*), constituent une excellente occasion de communiquer aux étudiants tout ce que les professeurs estiment de nécessaire pour les étudiants. Cette idée met en avant le fait que le professeur soit « l'estimateur » des informations à partager. On observe chez les trois professeurs des convergences et des divergences dans les informations partagées aux étudiants avec des degrés de précision divers, probablement parce qu'ils « n'estiment » pas les informations à partager de la même manière.

Il n'en reste pas moins important de considérer également les informations sur lesquelles rien n'a été communiqué explicitement. Au même titre que des informations partagées explicitement, le silence au sujet d'un élément communique aussi un message. Par exemple, en médecine, aucune règle n'a été abordée lors de la *first-class meeting*. Bien que certaines étudiantes se soient inquiétées de ne pas savoir ce qui était autorisé ou non (mettant en péril leur besoin de sécurité (Maslow, 1943), d'autres ont exprimé que la professeure leur faisait certainement assez confiance que pour ne pas imposer de règles. À travers un élément non communiqué, les étudiantes ont donc perçu plusieurs perceptions d'un non-dit.

Au-delà des informations, les professeurs communiquent également des impressions aux étudiants à travers la *first-class meeting*. Par exemple, les étudiantes de Médecine ont précisé avoir perçu leur professeure comme « humaine » à la suite de sa présentation personnelle. Par ailleurs, lors de sa présentation, la professeure a expliqué qu'il s'agissait de sa première année en tant que professeure. Lorsque les étudiantes abordent le manque d'informations au sujet de l'évaluation, elle accorde ce manque au fait qu'il s'agisse de la première année de la professeure dans sa fonction. On peut dès lors observer que les étudiantes interprètent la situation au regard de l'hypothèse de base selon laquelle la professeure est novice, probablement créée lorsque celle-ci se présente.

Il peut s'agir d'un biais de confirmation, selon lequel un individu se focalise davantage sur les informations qui valident ses hypothèses de base (Yzerbyt & Klein, 2019 ; Dépret & Filisetti, 2001).

Au même titre que les engagements pédagogiques, on peut accorder une fonction de communication à la *first-class meeting*. La communication peut être explicite ou implicite, voire même silencieuse. De plus, ce moment de rencontre peut aussi conduire les étudiants à se construire une impression au sujet de leur professeur.

5.1.2 La fonction de contrat de la *first-class meeting* :

Qu'on l'appelle contrat (McKeachie's & Svinicki, 2014) ou pacte de bonne foi (Rumore, 2016), cette fonction peut également transparaître dans la *first-class meeting*.

Par exemple, la définition des moyens de contacts par les professeurs dans leur cours peut déjà constituer une forme de contrat, mettant en avant les devoirs et responsabilités de chacun en avant, comme l'illustrent les modalités de contact aux HEC. Là-bas, la professeure s'engage à répondre aux questions des étudiants, à condition que ceux-ci aient vérifié que l'information ne se trouvait pas dans les supports de cours.

Par ailleurs, l'idée de pouvoir faire référence à des propos tenus lors de la *first-class meeting* pendant le reste du cours coïncide avec cette idée de contrat. Par exemple, la professeure des HEC justifie le fait d'évoquer les modalités de son évaluation ainsi que les règles qui encadrent le cours par son intention de pouvoir y faire référence pendant le reste de l'année. Cela donne la sensation qu'il était nécessaire de rendre le contrat explicite d'entrée de jeu pour pouvoir s'appuyer dessus par la suite.

En résonnance avec ce qui vient d'être évoqué, la professeure de Médecine justifie le fait de ne pas aborder les degrés de certitudes oralement (bien qu'ils soient présents sur la diapositive en arrière-plan), entre autres, par le fait qu'elle ne soit pas certaine de conserver ce système de cotation dans son évaluation. Ici, la professeure semble accorder l'importance à respecter ce qui aurait été évoqué oralement lors de la *first-class meeting* et ne souhaite donc pas en parler au cas où elle changerait d'avis. Ici, ne pas aborder oralement ce point lui permettrait de changer d'avis par la suite, sans rompre son engagement.

En Droit, le professeur a été d'autant plus explicite en expliquant aux étudiants que lors de la *first-class meeting* qu'ils « scellent un contrat » (First-class meeting de Droit, 19min11) puisqu'ils vont « passer 60 heures ensemble » (First-class meeting de Droit, 19min15) et qu'il veut que « les règles soient claires » (First-class meeting de Droit, 19min16).

Au regard de ces constats, la fonction de contrat des engagements pédagogiques semble donc également transparaître dans la *first-class meeting*.

5.1.3 La fonction de *cognitive map* de la *first-class meeting*

Les trois professeurs expliquent que leur *first-class meeting* a pour objectif général d'offrir aux étudiants une compréhension globale de ce à quoi le cours va ressembler, tant sur le plan pédagogique que pratique. Cette manière de voir la *first-class meeting* correspond assez bien à la vision qu'on Matejka et Kurke (1994) de la fonction de *cognitive map* des engagements pédagogiques : « chercher à offrir le plan d'action global du cours ».

De manière plus globale, toutes explications ou informations partagées aux étudiants peuvent les aider à se construire une vision de plus en plus précise du cours et répondre à cette fonction de *cognitive map*, comme par exemple la description chronologique des contenus de cours qui sera abordée aux HEC. Cependant, se représenter le cours ne signifie pas forcément en percevoir la cohérence, ce qui est aussi attendu dans la fonction de *cognitive map* pour Fierro (2021), mais peu explicité dans les trois cours observés. La fonction de *cognitive map* semble donc transparaître de ces trois *first-class meeting*, mais pourrait être davantage mise en avant.

5.1.4 La fonction *learning tool* de la *first-class meeting*

Leduc (2013) accorde aux engagements pédagogiques une fonction de *learning tool* qui semble pouvoir être transférée à la *first-class meeting*.

Par exemple, la description précise des supports de cours et de leur utilisation faite, entre autres, en Droit confère un aspect « *learning tool* » à la *first-class meeting*. En effet, les étudiants sachant mieux comment utiliser ces supports pourront probablement en faire une meilleure utilisation, facilitant ainsi leur apprentissage.

De plus, les professeurs se sont tous attardés à prodiguer des conseils aux étudiants, tels que la méthode VELT en Droit, le plan de métro et l'étude régulière en Médecine ou encore les techniques de prise de notes aux HEC. Bien que cette manière d'agir soit en cohérence avec les conseils de Leduc (2013) vis-à-vis de la fonction de *learning tool*, les étudiantes de Médecine n'ont pas rapporté un avis tout à fait favorable quant aux conseils fournis par leur professeure.

Effectivement, les étudiantes semblaient presque agacées qu'on leur rappelle une fois de plus qu'il était important d'étudier régulièrement. Quant au plan de métro, certaines semblent en avoir compris le sens, alors que d'autres non.

La motivation des étudiants a aussi dû être impactée dans ces *first-class meetings*. En effet plusieurs aspects des cours renvoient à des déterminants du modèle de Viau (1994 cité par Viau, 2009).

La perception de la valeur du cours peut avoir été impactée lorsque les professeurs de Droit et de Médecine s'attachent à décrire l'utilité de leur cours dans le cursus des étudiants. De plus l'annonce des TP en présentiels a été relevée comme un élément motivant et par certaines étudiantes de Médecine, ce qui laisse croire que leur intérêt pour le cours a été touché, influençant ainsi la valeur qu'elle lui accorde. Dans le même ordre d'idée, elles ont qualifié l'annonce de la prise en compte des TP dans la délibération comme un élément motivant, probablement parce que cela répond à un de leur intérêt : réussir. La tâche étant répondant alors à leur intérêt, elles lui attribuent plus de valeur.

Le sentiment compétence peut avoir été préservé par le professeur de Droit lorsqu'il omet d'explicitier la table des matières du cours dans l'optique de ne pas effrayer les étudiants. Dans le même sens, l'annonce de la mise à disposition de test d'entraînement en Médecine a été vue comme un élément qui leur permet de contrôler leurs connaissances par leur propre moyen et donc de se préparer à l'examen. À l'inverse, le manque de clarté au sujet des prérequis et corequis dans les cours peut engendrer des incertitudes vis-à-vis de ce qui est à maîtriser et donc par rapport à leur sentiment de compétence. En Médecine par exemple, les étudiantes ont perçu les habilités en dessin comme un prérequis, les amenant ainsi à se tracasser de ne pas avoir les compétences requises pour suivre aisément le cours. Ici, le sentiment de sécurité de Maslow semble être mis à mal par cette incertitude.

Les *first-class meetings* vécues touchent également à certains besoins des étudiants (Maslow, 1943).

Par exemple, le besoin de sécurité semble avoir été comblé par la professeure de Médecine lorsqu'elle a affirmé que, malgré le système de discussion par forum, les étudiants pouvaient la contacter personnellement en cas de besoin. Par contre, de l'insécurité a été induite chez les étudiants par le manque de clarté au sujet de l'évaluation en Médecine ou encore l'absence de règles explicites (bien que certaines étudiantes voient ça comme une marque de confiance). Peut-être qu'il en va de même pour le cours de Droit, où peut de règles ont été abordées.

Les étudiants de Médecine soulignent aussi l'importance d'offrir une pause aux étudiants, si possible au milieu du cours, pour répondre à leurs besoins physiologiques et reprendre le cours avec une meilleure attention.

De plus, la *playlist* Spotify proposée en Médecine est vue comme un outil potentiellement aidant pour l'étude par les étudiantes, ce qui se rapproche de la fonction *learning tool* décrite dans cette section. Elles ajoutent que c'est aussi un moyen de se rendre compte que toute une équipe a travaillé pour constituer cet outil pour les soutenir, impactant certainement leur besoin d'amour et d'appartenance. Bien que cela constitue une hypothèse, il semblerait que l'intervention de l'assistant du professeur de Droit dans la *first-class meeting* tente de répondre au besoin d'amour et d'appartenance des étudiants. En effet, en expliquant aux étudiants que c'est grâce aux relations que l'on se crée qu'on réussit à l'université, celui-ci favorise la création de relation au sein de la cohorte à laquelle il s'adresse.

En conclusion, la fonction de *learning tool* des engagements pédagogiques semble émerger également dans les *first-class meetings*.

5.1.5 La fonction de planification de la *first-class meeting* :

Selon le professeur de Droit, la *first-class meeting* le pousse à interroger ses pratiques, réévaluer les choix qu'il opère pour son cours et dans certains cas, modifier son syllabus. Dans cette perspective, il semblerait que le professeur de Droit perçoive directement les bénéfices de la *first-class meeting*. De la même manière que Appleby (1994), Matejka et Kurke (1994), Prégent (2009) et Parkes et Harris (2002) voient les engagements pédagogiques comme un moment propice à la réflexion au sujet du cours, la *first-class meeting* semble également féconde pour la pensée réflexive.

En conclusion, l'étude des *first-class meetings* à la lumière des fonctions des engagements pédagogiques montre qu'il existe effectivement des points communs entre les fonctions attribuables à ces deux dispositifs. Au-delà de ce constat, il paraît dès à présent possible d'affirmer que les FCM possèdent des fonctions spécifiques de communication, de contrat, de *cognitive map*, de *learning tool* et de planification, ce qui permet de répondre à notre dernière sous-question : « Quelles sont les fonctions que l'on peut dégager des *first-class meetings* observées ? ».

5.2 Les limites de la recherche :

Cette recherche présente un certain nombre de limites qu'il convient de reconnaître. Celles-ci concernent à la fois l'accès aux sources, les choix méthodologiques et certains aspects liés au contexte de la recherche.

5.2.1 Le recrutement dans les amphithéâtres :

Premièrement, l'intervention dans les amphithéâtres dans l'optique de recruter des étudiants peut avoir un impact sur la vision que ceux-ci ont à l'égard de leur professeur. Effectivement, leur professeur pourrait être perçu comme quelqu'un d'accueillant, prêt à donner de son temps pour une mémorante et soucieux de la recherche et de la pédagogie. D'ailleurs, les professeurs ont souvent introduit l'intervention en expliquant l'intérêt qu'ils portaient à la recherche et/ou à la pédagogie universitaire. Par exemple, le professeur de Droit a introduit cette intervention de la sorte :

« Il y a, par ailleurs, dans le cadre de ce cours une intervention en plus cette année. [...]. J'accorde beaucoup d'importance à la pédagogie. Très vite, j'ai considéré qu'il fallait écouter ce que les pédagogues disaient [...]. Il y a toute une littérature qui examine l'importance de cette première séance de cours afin d'évaluer [...] cette première séance de cours. Et Madame Cooremans, qui est étudiante ici à l'université, évalue cela dans le cadre de son TFE. Je vais directement lui donner la parole. (18min36, Cours de Droit) ».

Il est possible de constater que le professeur de Droit a introduit l'intervention en mettant en avant son intérêt pour la pédagogie, ce qui n'aurait peut-être pas eu lieu habituellement. De plus, il est possible que les professeurs aient quelque peu modifié leur *first-class meeting* de par ma venue.

5.2.2 Les difficultés rencontrées dans le traitement de la littérature :

La majeure partie de la littérature qui a été mobilisée pour cette recherche est écrite en anglais. Quelques textes ont été lus en anglais et d'autres ont été traduits par souci d'efficacité. Le passage par la traduction, qu'elle soit concrète ou mentale, pourrait avoir engendré des altérations dans la compréhension des propos tenus par les auteurs. De plus, les termes qui gravitent autour de cette recherche n'ont pas toujours une traduction exacte en anglais.

Par exemple, les mots « engagements pédagogiques » (qui recouvrent déjà plusieurs réalités en français) peuvent être traduits par « course plan » ou encore « syllabus » en anglais, qui couvrent également différents concepts. Il est donc parfois complexe de s'assurer que les auteurs abordent bien le concept recherché.

De plus, l'accès aux sources primaires s'est révélé particulièrement complexe. La base de données ERIC a été consultée à mainte reprise ainsi que différents moteurs de recherches. Malgré ces démarches, certaines références sont restées inaccessibles. Il a dès lors été nécessaire de recourir à quelques sources secondaires pour l'élaboration de la revue de littérature, tout en gardant à l'esprit l'importance de privilégier les sources primaires dans un travail de recherche.

5.2.3 Les difficultés rencontrées au sujet du *focus group* :

Comme mentionné ci-dessus, la littérature affirme qu'il est important de réaliser trois focus pour une même recherche. Pour cette recherche seule, un *focus group* a pu être réalisé ce qui est peu. La comparaison entre le point de vue des étudiants en fonction des différentes sections étudiées n'a donc pas pu être possible.

Aussi, il est conseillé de réunir au minimum 6 étudiants pour mettre en place un *focus group* (Evans, 2011, Moreau & al., 2004 et Morsa & Babic, 2024), mais ici seuls quatre étudiantes étaient présentes. La variété des propos partagés et des points de vue a peut-être été moins riche que si davantage d'étudiants avaient participé.

À l'inverse, les participantes n'ont probablement pas exprimé exactement la même chose au sein d'un groupe que s'ils avaient été seuls, même en étant seulement quatre. Effectivement, les interactions dans le groupe peuvent être vues comme riches et porteuses, mais peuvent aussi modifier le propos des individus par des processus d'influence sociale (Evans, 2011). Dans la même idée Moreau et al. (2004), évoquent un autre risque : certains participants pourraient imposer leurs opinions dans le groupe, que des rôles hiérarchiques s'installent ou encore des conflits.

Bien qu'aucun conflit n'ait eu lieu, une étudiante a principalement pris la parole comparativement aux autres étudiants, répondant très souvent en première et influençant possiblement l'avis des autres étudiantes. La prise de parole rapide et fréquente de cette étudiante a pu influencer les propos des étudiantes qui ont pris la parole par la suite.

De plus, ce *focus group* a eu lieu alors que les étudiantes avaient déjà vécu un deuxième cours avec leur professeure. Il était impossible de placer le *focus group* entre ces deux cours puisque la seconde séance avait lieu le lendemain matin de la première. Toutefois, les étudiantes ont été rencontrées moins d'une semaine après et il leur a été expliqué lors de l'introduction du *focus group* qu'il était important de se centrer sur la première séance autant que faire se peut.

En conclusion de cette partie touchant au *focus group*, il semble nécessaire de préciser une dernière limite. Les données issues du *focus group* n'ont pas fait l'objet d'une thématisation au sens strict du terme. En effet, tous les entretiens des professeurs, ainsi que le *focus group*, ont d'abord été lus et « thématisés » une première fois avant de compléter les arbres structurels. Seulement, une deuxième thématisation, plus formelle cette fois, a été faite pour les entretiens avec les professeurs donnant lieu à des grilles de codage, mais pas pour le *focus group*, faute de temps. Les informations issues du *focus group* semblaient utilisables au départ des arbres structurels, même si dans l'idéal il aurait été préférable de thématiser une seconde fois ces données également.

5.2.4 Le manque de recul dans la rédaction de ce mémoire :

L'étape de prise de données s'est révélée particulièrement longue et exigeante, en raison du nombre important d'informations à collecter et de la diversité des sources mobilisées. L'intégration de plusieurs types de données, issues d'observations, d'un *focus group* et d'entretiens, a entraîné une complexification du traitement, nécessitant une organisation rigoureuse ainsi qu'un travail d'analyse approfondi et différencié selon la nature des données.

De ce fait, le temps consacré à l'analyse et à la rédaction des résultats s'est considérablement allongé par rapport aux prévisions initiales. Cette charge de travail a, par conséquent, réduit le temps disponible pour d'autres parties du mémoire, limitant parfois la possibilité de prendre pleinement du recul sur certains contenus.

Ces ajustements reflètent les réalités concrètes du travail de recherche et les imprévus qui peuvent survenir en cours de route, en particulier lorsqu'il s'agit de gérer une diversité de données et d'approches. Le recours à plusieurs types de sources, la nécessité de les croiser et de les analyser finement ont naturellement allongé les délais. Cela fait partie des apprentissages liés à l'exercice de la recherche, qui implique aussi de s'adapter, de faire des choix et parfois de revoir l'équilibre entre les différentes étapes du travail.

6. Conclusion :

Cette recherche s'est avérée plus exploratoire que prévu, obligeant la définition de la problématique à évoluer en son court. Malgré ces changements et réorientations, les résultats contribuent à éclairer ce sujet si peu étudié, la *first-class meeting*. Finalement, elle offre un regard sur les contenus des *first-class meeting*, analysé grâce au prisme des fonctions des engagements pédagogiques. La richesse du croisement entre les observations, les propos des professeurs et, quand cela était possible, les propos des étudiants offre une perspective plus holistique du sujet.

Pour ce faire, la recherche s'est basée sur un *focus group* réalisé avec les étudiantes d'un cours de Médecine, une analyse observationnelle de trois *first-class meetings* ainsi que sur trois entretiens avec les professeurs de ces mêmes cours. L'analyse de ces données a été réalisée d'abord par des tableaux d'analyses croisées, un cadre d'analyse constitué pour cette recherche sur base de la littérature, par la construction d'arbres thématiques, ainsi que de grilles de codage.

Plusieurs éléments clés ressortent de cette recherche, d'abord cette recherche met en avant les convergences et les divergences entre les contenus abordés dans les *first-class meetings* observées. En effet, chaque professeur compose sa *first-class meeting* selon les aspects qu'il estime, de manière subjective, comme étant plus ou moins importants. Que ça soit à travers les omissions ou les explicitations, les professeurs communiquent au travers de la *first-class meeting* et les étudiants se forment une impression à leur sujet. La recherche met aussi en avant des liens entre la fonction de contrat et de *cognitive map* des engagements pédagogiques et les *first-class meetings*. La fonction de *learning tool* des engagements est aussi visible dans les *first-class meetings*, entre autres, au travers de conseils partagés. L'analyse des *first-class meeting* par le biais des modèles de Viau (1994, cité par Viau 2009) et Maslow (1943) met aussi en avant la possibilité de questionner ses pratiques au regard des besoins des étudiants et de leur dynamique motivationnelle. Ce moment est aussi utile pour les professeurs, leur servant ainsi d'outil réflexif qui répond à la fonction de planification des engagements pédagogiques.

Une grande quantité de pistes d'exploration du sujet de la *first-class meeting* pourraient être envisagées pour de futures recherches au vu du peu d'études sur le sujet. Par exemple, il aurait été possible d'étudier plus en profondeur à quel point la perception des étudiants au sujet de la *first-class meeting* était en cohérence avec les faits et les intentions des professeurs. Aussi, il pourrait être envisagé d'étudier de manière plus approfondie le lien entre la *first-class meeting* et les engagements pédagogiques ou encore les éléments sur lesquels les professeurs insistent le plus en termes de temps ou enfin, la *rationale* (Leduc, 2013) des choix pédagogiques des professeurs pour cette *first-class meeting*. Un accent aurait également pu être mis sur les apports de la *first-class meeting* vis-à-vis des engagements pédagogiques.

En conclusion, cette recherche met en avant les contenus communs et divergents de trois *first-class meetings* ainsi que les fonctions qui transparaissent de celles-ci. Ces moments de rencontre remplissent donc plusieurs fonctions : celle de communication, de contrat, de *cognitive map*, de *learning tool* et de planification. Cette recherche apporte donc un nouveau regard sur la *first-class meeting*, même s'il ne s'agit que d'un début face à l'ensemble des perspectives de recherche qu'offre ce sujet.

7. Bibliographie :

- Appelby, D. C. (1994). *How to Improve Your Teaching With the Course Syllabus*. Association for Psychological Science. <https://www.psychologicalscience.org/observer/how-to-improve-your-teaching-with-the-course-syllabus>
- Burleson, S. E. & Thoron, A. C. (2014). Maslow's Hierarchy of Needs and Its Relation to Learning and Achievement. *Agricultural Education and Communication Department*, 1-3.
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse & F., Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang. DOI 10.3726/b20782
- Delfosse, C., Jérôme, F., Detroz, P., & Verpoorten, D. (2025). *Journal d'Observation Outillée des pratiques d'enseignement en classe (JOO)* [Document interne]. Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, Université de Liège.
- Dépret, É., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : Des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 1-19. <https://doi.org/10.4000/osp.5090>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti (dir.) et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd, 317-342). Presses Université de Montreal.
- Eskine, K. E., & Hammer, E. (2017). Students' Perspectives on the First Day of Class : A Replication. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2017.110105>
- Evans, C. (dir.). (2011). *Mener l'enquête : Guide des études de publics en bibliothèque*. Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.563>
- Fierro, A. (2021). *Course Mapping: What is the purpose of this assignment ?*. University Center for Assesment, Teaching & Technology. <https://ucatt.arizona.edu/news/course-mapping-what-purpose-assignment>

- Gineste, M.-D. (1982). Les inférences sociales. *L'année psychologique*, 82(1), 189-208.
<https://doi.org/10.3406/psy.1982.28415>
- Grunert O'Brien, J., Millis, B.J & Cohen, M.W. (2008). *The Course Syllabus : A learning-centred approach* (2e éd.). John Wiley & Sons, Inc.
- Houssaye, J. (1995). Viau (Rolland) – La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 113, 154-155.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, (102), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jacquemart, J., De Clercq, M. & Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 31(3), 1-19. <http://hdl.handle.net/2078.1/287360>
- Lane, A. K., Meaders, C. L., Shuman, J. K., Stetzer, M. R., Vinson, E. L., Couch, B. A., & Smith, M. K. (2021). Making a First Impression: Exploring What Instructors Do and Say on the First Day of Introductory STEM Courses. *CBE—Life Sciences Education*, 20(7), 1-11.
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours : De la théorie à la pratique* (1^e éd.). De Boeck.
- Maslow, AH (1943). A Theory of Humain Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Matejka, K., & Kurke, B. (1994). Designing a Great Syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115-117.
<https://www.jstor.org/stable/27558664>
- McKeachie's, W.J. & Svinicki, M.D. (2014). *Teaching tips: Stratégies, Research, and Theory for College and University Teachers* (14e éd.). Cengage Learning.
- Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrillart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J. & Terra, J.-L. (2004). S'approprier la méthode du focus group. *La revue du praticien – Médecine Générale*, 18(645), 382-384.

- Morsa, M & Babic, A. (2024). *Interventions psychosociales dans les organisations : stratégies fondées sur le groupe* [notes de cours]. Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- Naaz, H. & Khalid, S. (2023). Relevance of Maslow's Hierarchy of Needs in Education. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 13(6), 1-8.
- Nilson, L. B. (2007). *The Graphic Syllabus and the Outcomes Map : Communicating Your Course*. John Wiley & Sons., Inc. <https://urls.fr/tgdWiL>
- Oseni, R. E., Adejumo, P. O. & Kolawole, I. O. (2022). Conceptual Analysis of Student-Centred Learning. *International Journal of Medicine, Nursing & Health Sciences*, 3(1), 15-28
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.6330778>
- Parkes, J. & Harris, M. (2002). The Purpose of a Syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55-61.
<https://www.jstor.org/stable/27559083>
- Peer, K. S. & Martin, M. (2005). The Learner-Centred Syllabus : From Theory to Practice in Allied Health Education. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3(2), 1-6.
- Perlman, B. & McCann, L. (1999). Student Perspectives on the First Day of Class. *Teaching of Psychology*, 26(4), 277-294.
- Pfannenstiel, N. (s.d.). Syllabus Design and Inclusive Teaching. Millersville University.
<https://www.millersville.edu/cae/teaching-and-learning/syllabus-design.php>
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses Internationales Polytechniques.
- Radloff, A. & De La Harpe, B. (1998). "What did you do in your first class?" What lecturers do in the first meeting with first-year students and its importance for their learning. *South African Journal of Higher Education*, 12(3), 192-196.

- Rumore, M. M. (2016). The Course Syllabus : Legal Contract or Operator's Manual? *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(10), 1-7 <https://doi.org/10.5688/ajpe8010177>
- Viau, R. & Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. ACFAS.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck.
- Wilson, J. H. & Wilson, S. B. (2007). The First Day of Class Affects Student Motivation : An Experimental Study. *Teaching of Psychology*, 34(4), 226-230.
<https://doi.org/10.1080/00986280701700151>
- Winand, M. (2024). *Recherche qualitative en formation des adultes* [notes de cours]. Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.
- Witkowsky, P. & Bingham, A. (2021). From Data Management to Actionable Findings : A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-11.
- Wright, D. L. (2012). The Most Important Day : starting well. *Teaching and Learning Center, University of Nebraska*.
- Yzerbyt, V., & Klein, O. (2019). *Psychologie sociale*. De Boeck Supérieur.

8. Table des figures :

Table des figures :

Figure 1 – Extrait de la version 1 de la first-class meeting de Droit – cf. annexe n°1	32
Figure 2 – Extrait de la version 1 de la first-class meeting de Droit – cf. annexe n°1	35
Figure 3 – Extrait du tableau d’analyses croisées de HEC – cf. annexe n°8	35
Figure 4 – Extrait de l’arbre structurel de Droit avec la quantification du temps attribué aux faits – voir annexe n°14.....	36
Figure 5 – Extrait de l’arbre structurel enrichi de Médecine – cf. annexe n°24	38
Figure 6 – Extrait de la retranscription de l’entretien avec le professeur de Droit – cf. annexe n°20	39
Figure 7 – Extrait de la retranscription de l’entretien avec le professeur de Droit – cf. annexe n°20	40
Figure 8 – Extrait de la grille de codage de l’entretien avec le professeur de Droit – cf. annexe n° 26	40
Figure 9 – Extrait de la grille de codage croisée – cf. annexe n° 29	41

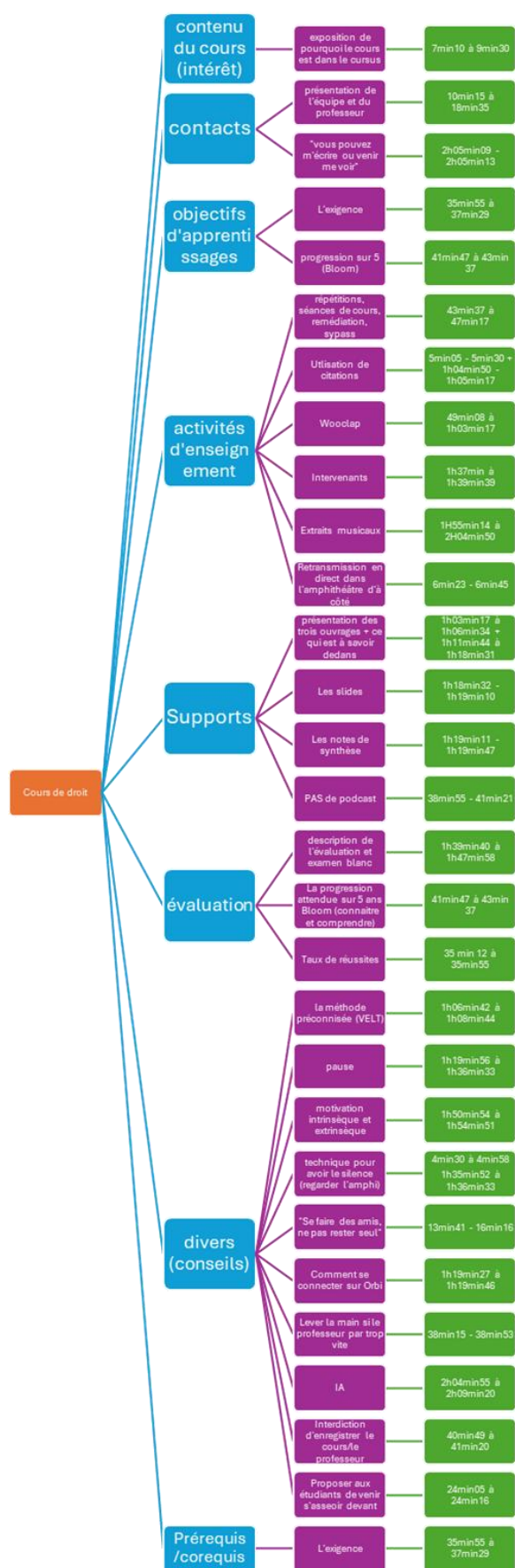
9. Dossier des annexes

Table des annexes

<u>Annexes 1 : Première version de l'arbre structurel de la first-class meeting de Droit :</u>	85
<u>Annexe 2 : Première version de l'arbre structurel de la first-class meeting de Médecine</u>	86
<u>Annexe 3 : Première version de l'arbre structurel de la first-class meeting du cours des HEC</u>	88
<u>Annexe 4 : Guide d'entretien du focus group de Médecine</u>	90
<u>Annexe 5 : retranscription du focus group de Médecine avec analyses</u>	92
<u>Annexe 6 : Retranscription du focus group de Médecine avec numérotation des verbatims</u>	93
<u>Annexe 7 : Tableau d'analyses croisées vierge :</u>	94
<u>Annexe 8 : Tableau d'analyses croisées de Droit</u>	100
<u>Annexes 9 : Tableau d'analyses croisées de HEC</u>	101
<u>Annexe 10 : Tableau d'analyses croisées de Médecine</u>	102
<u>Annexe 11 : Graphiques de quantification du temps de la first-class meeting de Droit</u>	103
<u>Annexe 12 : Graphiques de quantification du temps de la first-class meeting de HEC</u>	105
<u>Annexe 13 : Graphiques de quantification du temps de la first-class meeting de Médecine</u>	107
<u>Annexe 14 : arbre structurel avec quantification du temps de Droit</u>	109
<u>Annexe 15 : arbre structurel avec quantification du temps de médecine</u>	111
<u>Annexe 16 : arbre structurel avec quantification du temps de HEC</u>	112
<u>Annexe 17 : guide d'entretien – Droit</u>	113
<u>Annexe 18 : Guide d'entretien – HEC</u>	117
<u>Annexe 19 : Guide d'entretien – Médecine</u>	120
<u>Annexe 20 : Retranscription de l'entretien de Droit</u>	123

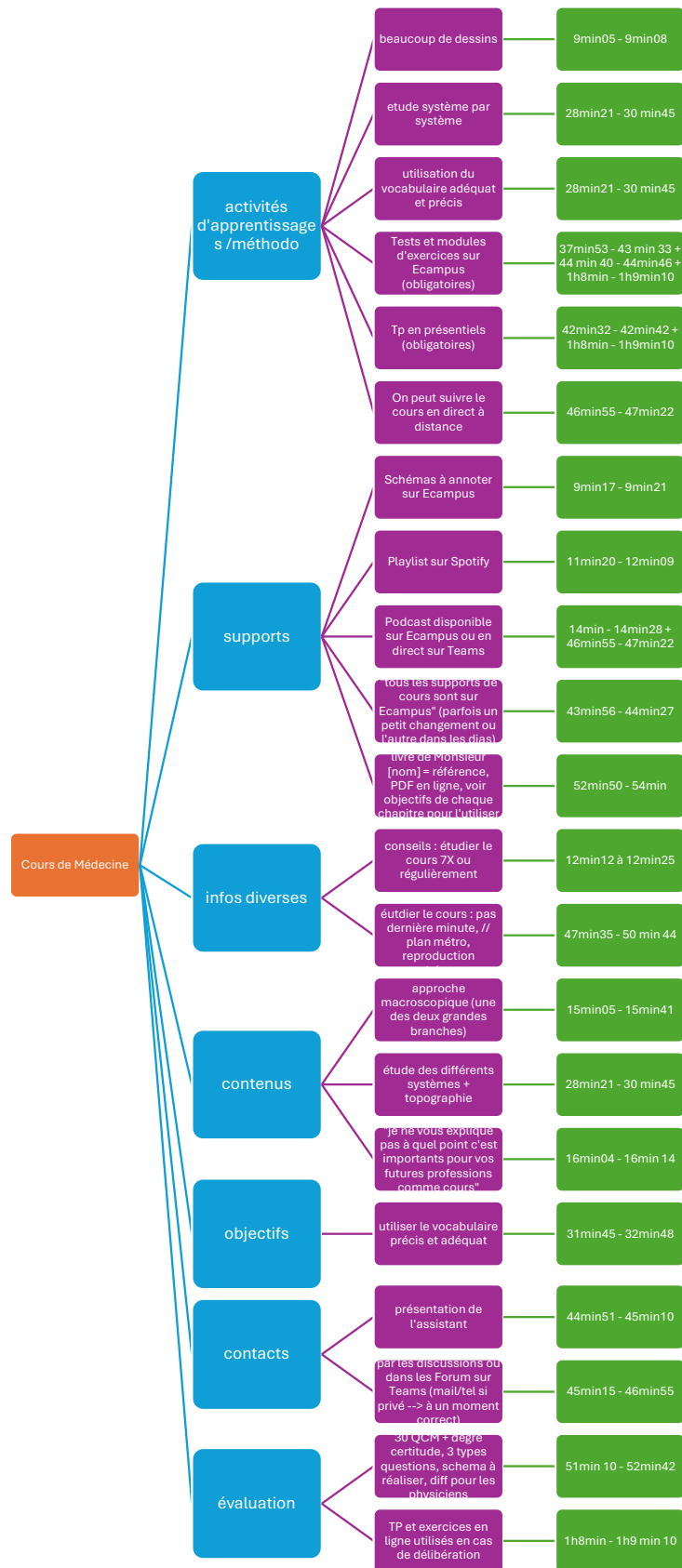
<u>Annexe 21 : Retranscription de l'entretien avec la professeure de HEC</u>	124
<u>Annexe 22 : Retranscription de l'entretien avec la professeure de Médecine</u>	125
<u>Annexe 23 : Arbre structurel avec thématization de Droit :</u>	126
<u>Annexe 24 : Arbre structurel avec thématization de Médecine</u>	130
<u>Annexe 25 : arbre structurel avec thématization de cours des HEC</u>	133
<u>Annexe 26 : Grille de codage de l'entretien du professeur de Droit</u>	137
<u>Annexe 27 : Grille de codage de l'entretien avec la professeure des HEC</u>	149
<u>Annexe 28 : Grille de codage de l'entretien avec la professeure de Médecine</u>	163
<u>Annexe 29 : Grille de codage croisée des trois entretiens avec les professeurs</u>	172

Annexes 1 : Première version de l'arbre structural de la first-class meeting de Droit :

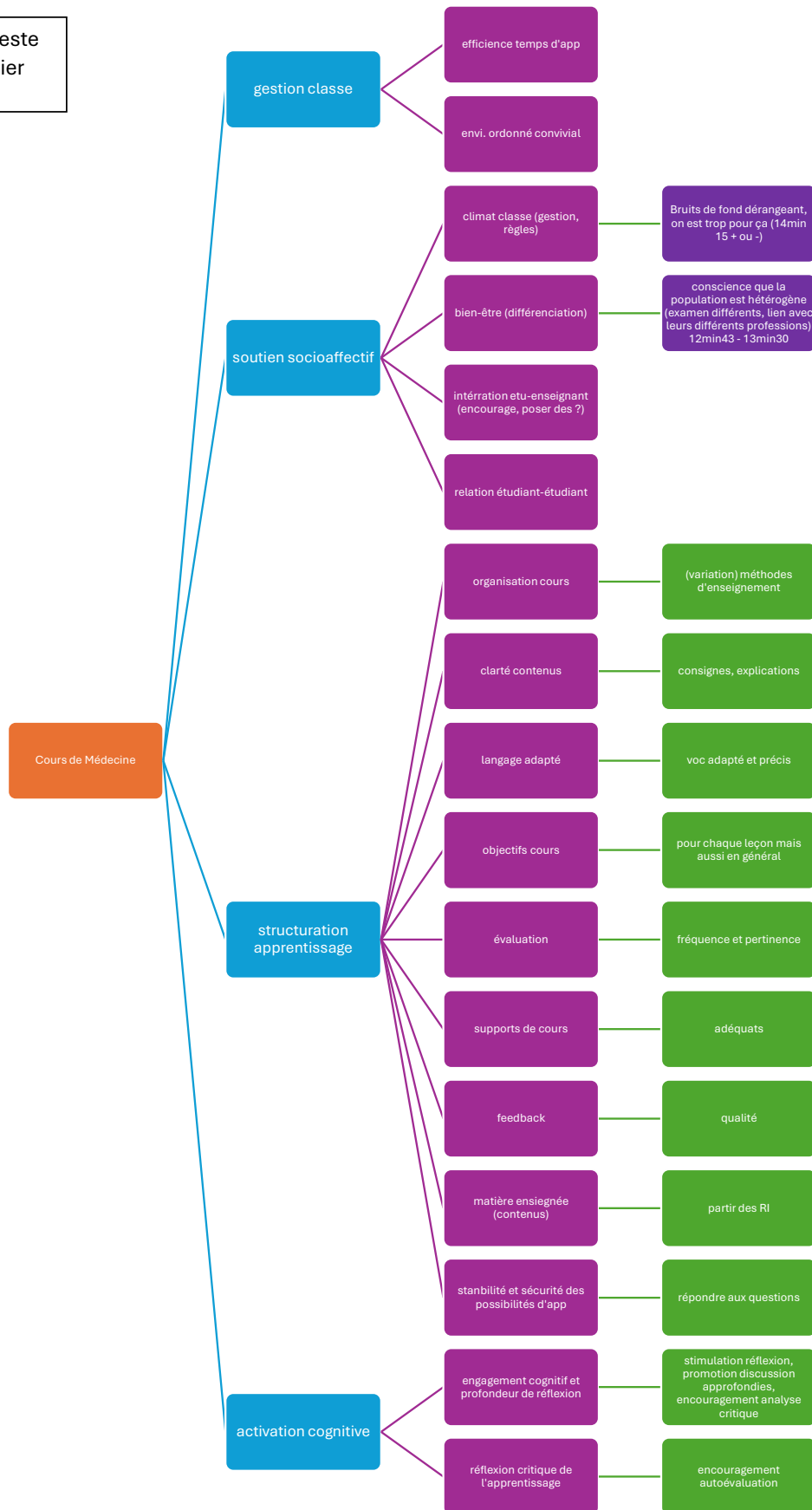


Annexe 2 : Première version de l'arbre structural de la first-class meeting de Médecine

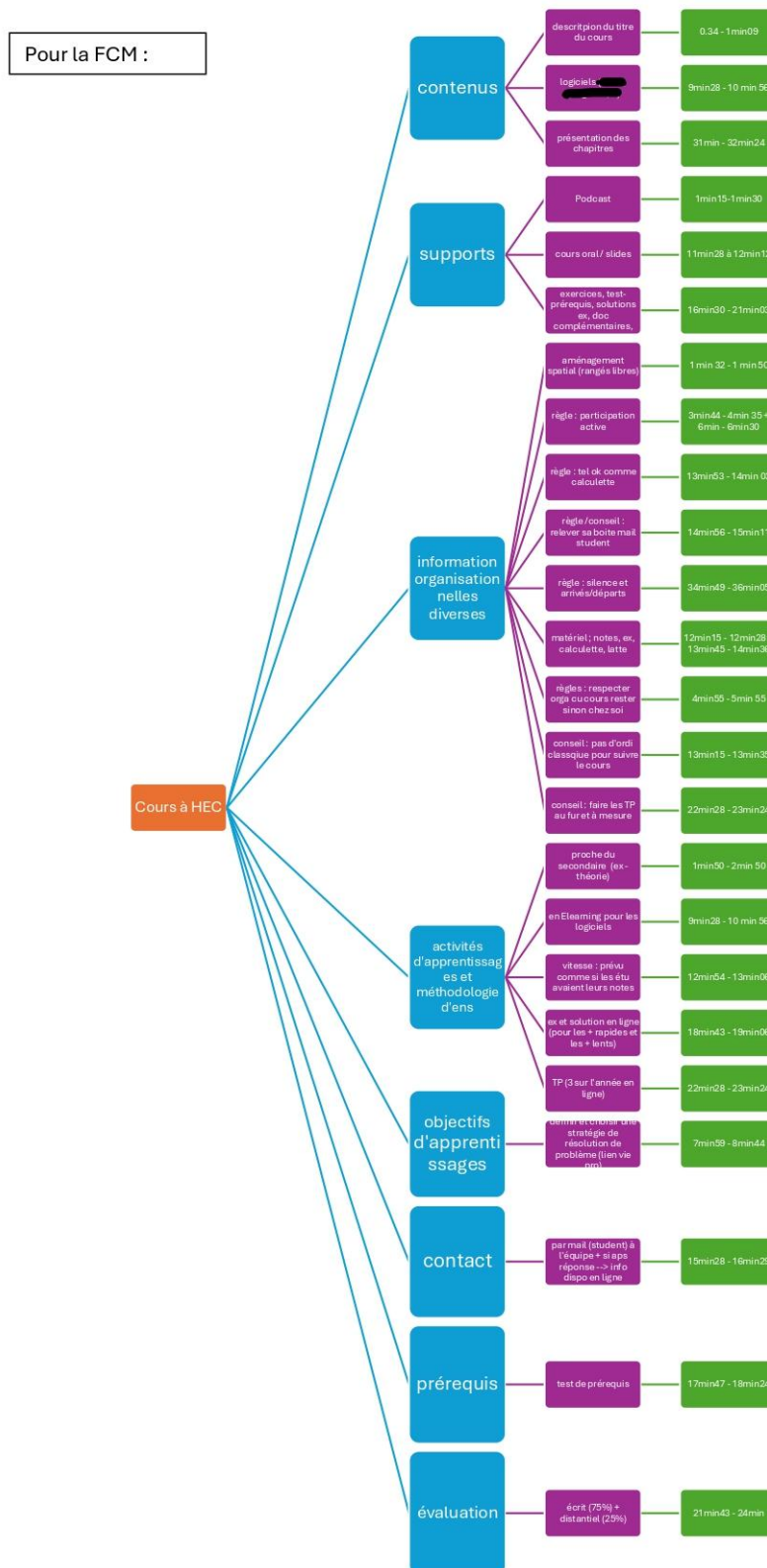
Pour la FCM



Pour le reste
du premier
cours



Annexe 3 : Première version de l'arbre structurel de la first-class meeting du cours des HEC



Pour la suite du
cours :



Structure générale des focus groups pour ma recherche :

Introduction :

1. Proposer à chacun de se présenter et de placer un papier avec son prénom devant soi.
2. Demander l'accord aux participants pour les filmer, pour retranscrire leurs propos et m'en servir dans ma recherche en précisant que l'anonymat sera respecté.
3. Me présenter : Je m'appelle Claire Cooremans, je suis étudiante en master 2 en sciences de l'éducation et c'est donc dans le cadre de mon mémoire que vous rencontre.
4. Présentation de l'objectif : l'objectif de cette séance de récolter des informations qui vont me permettre d'essayer de comprendre l'image que vous vous êtes créée de votre enseignant après ce premier cours, mais aussi de découvrir quels pourraient être les impacts de cette image.
5. Aborder les règles de cette séance :
 - a. Tout point de vue est intéressant pour autant qu'il soit respectueux ;
 - b. Il est préférable de ne pas s'exprimer en même temps que quelqu'un d'autre déjà dans un souci de respect, mais aussi pour la qualité de compréhension.
 - c. Vous pouvez aussi vous servir à boire quand vous le souhaitez. En ce qui concerne les collations, merci de ne pas manger durant les temps d'échange.
 - d. Aucun consensus n'est attendu.

Début des échanges : (FCM)

6. Expliquer aux étudiants ce qu'est une FCM
7. Qu'est-ce qui vous a frappé dans la FCM que vous avez vécu ?
8. Visionnage du Montage vidéo reprenant différents moments du first class-meeting.
 - a. Il est important de préciser que cette vidéo est présente simplement dans le but de nous remémorer ce first class-meeting.
9. Enchaîner avec les questions et thèmes proposés dans le tableau de correspondance ci-dessous.
10. Bilan première partie : avec tout ce qu'on vient d'aborder au sujet de la FCM, quelle impression/image avez-vous de votre professeur ?

Moment de pause

Reprise des échanges : (Reste du cours)

11. Expliquer aux étudiants que l'on va aborder le reste du cours (tout ce qu'il y a après la FCM)
12. Qu'est-ce qui vous a frappé dans le reste du cours que vous avez vécu ?
13. Visionnage du Montage vidéo reprenant différents moments du reste du cours.
14. Enchaîner avec les questions et thèmes proposés dans le tableau de correspondance ci-dessous.
15. Bilan deuxième partie : avec tout ce qu'on vient d'aborder au sujet du reste du cours, quelle impression/image avez-vous de votre professeur ?

Stérotypes et préjugés

16. Questionnement sur les stéréotypes et les préjugés

Conclusion :

17. Conclure la séance en reformuler de manière synthétique les propos qui ont été abordés tout en laissant la possibilité aux participants de les corriger, les modifier ou les agrémenter.

Remerciements :

18. Remercier l'ensemble des participants.

Annexe 5 : retranscription du focus group de Médecine avec analyses

Annexe confidentielle .

Annexe 6 : Retranscription du focus group de Médecine avec numérotation des verbatims

Annexe confidentielle.

Annexe 7 : Tableau d'analyses croisées vierge :

Catégories de la FCM	Les faits observés lors de la FCM	Liens avec le livre de L. Leduc	Liens avec le modèle de Viau	Liens avec le modèle de Maslow	Mise en lien avec les informations tirées de l'entretien avec le/la professeur(e)	Mise en lien avec les informations tirées du focus group avec les étudiants
Objectifs d'apprentissage du cours <ul style="list-style-type: none"> « Ce que l'étudiant est apte à démontrer à la fin du cours » Les savoirs, savoir-faire et savoir-être Atteignables Mesurables En cohérence avec le cursus, l'intérêt des étudiants et même le métier futur 		<ul style="list-style-type: none"> « Ce que l'étudiant est apte à démontrer à la fin du cours » Les savoirs, savoir-faire et savoir-être Atteignables Mesurables En cohérence avec le cursus, l'intérêt des étudiants et même le métier futur 	Perception de contrôlabilité : <ul style="list-style-type: none"> Adaptabilité des objectifs Possibilité de choisir des thématiques de travail Perception de la valeur du cours : <ul style="list-style-type: none"> Cohérence entre les objectifs d'apprentissages et mes buts à courts, moyens et longs termes. Perception de compétence : <ul style="list-style-type: none"> Les objectifs sont atteignables et à leur mesure 	Besoin de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis de ce qui est attendu d'eux ? De l'utilité dans leur futur métier ? Est-ce que des objectifs de cours paraissent menaçants pour l'étudiant ? Équité et fiabilité : les objectifs d'apprentissages sont en cohérence avec les contenus de cours, les objectifs de cours, les modalités d'évaluation et critères, ainsi que les activités d'apprentissages et méthodes. Besoin d'estime : <ul style="list-style-type: none"> L'étudiant se sent capable d'atteindre ces objectifs (estime de soi) Le professeur lui fait sentir qu'il est capable d'y arriver (estime d'autrui) Besoin d'auto-accomplissement : <ul style="list-style-type: none"> Lien entre les objectifs du cours et ceux de l'étudiant (son intérêt) 		
Contacts <ul style="list-style-type: none"> Coordonnées de l'enseignant Modalités de contact/rencontre (encourage le contact ?) Contacts des personnes-ressources aussi 		<ul style="list-style-type: none"> Coordonnées de l'enseignant Modalités de contact/rencontre (encourage le contact ?) Contacts des personnes-ressources : 	Perception de contrôlabilité : <ul style="list-style-type: none"> Disponibilité des personnes-ressources Perception de compétence : <ul style="list-style-type: none"> Par l'aide proposée, les objectifs sont atteignables et à leur mesure 	Besoin de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis des modalités de contacts ? Ou de la possibilité ou non de contact ? Il y a-t-il une menace dans le fait d'oser contacter le professeur ? Équité et la fiabilité : tout étudiant a les mêmes chances de contacts avec le professeur/les personnes-ressources 		

				<ul style="list-style-type: none"> Les informations fournies concernant les modalités de contact sont fiables Est-ce que les modalités de contacts peuvent avoir un aspect rassurant ? <p>Besoin d'appartenance :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant et les personnes-ressources se montrent disponibles pour les étudiants (sentiment d'appartenance à la communauté scientifique) 		
<p>Contenus du cours</p> <ul style="list-style-type: none"> Vue générale sur les sujets traités Mise en avant de la réflexion qui a accompagné la structuration du cours Intégration de cours dans le curriculum Lien avec leur futur métier Lien avec leur intérêt 		<ul style="list-style-type: none"> Vue générale sur les sujets traités : Mise en avant de la réflexion qui a accompagné la structuration du cours : Intégration de cours dans le curriculum : Lien avec leur futur métier : Lien avec leur intérêt : 	<p>Perception de contrôlabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> Possibilité de choisir des thématiques de travail <p>Perception de la valeur du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> Cohérence entre les objectifs d'apprentissages et mes buts à courts, moyens et longs termes. <p>Perception de la compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les contenus me semblent à ma portée : 	<p>Besoin de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis de ce qui va être travaillé ? De l'utilité dans leur futur métier ? Est-ce que des contenus de cours paraissent menaçants pour l'étudiant ? Équité et fiabilité : les contenus de cours sont en cohérence avec les objectifs de cours <p>Besoin d'appartenance :</p> <ul style="list-style-type: none"> Peuvent donner l'impression aux étudiants d'appartenir à une certaine communauté (une communauté de scientifiques de ce domaine ou à une future profession) <p>Besoin d'estime :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'étudiant se sent capable de comprendre ses contenus (estime de soi) Le professeur lui fait sentir qu'il est capable d'y arriver (estime d'autrui) <p>Besoin d'autoaccomplissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> Lien entre les contenus du cours et l'intérêt de l'étudiant pour ceux-ci L'étudiant peut choisir certains contenus 		
<p>Supports</p> <ul style="list-style-type: none"> Quels sont les supports disponibles ? 		<ul style="list-style-type: none"> Quels sont les supports disponibles ? Sous quel format ? 	<p>Perception de contrôlabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'étudiant est en mesure de se fournir les supports 	<p>Besoin de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis des supports (leur utilisation, ceux à se fournir, la maîtrise attendue...) 		

<ul style="list-style-type: none"> • Sous quel format ? • Lectures supplémentaires ? • Coût de ces supports ? • Justification de l'investissement • Utilité de ce support, pourquoi celui-là ? • Obligatoire ou non • Maîtrise attendue de ceux-ci • Conformité avec le cours magistral • Échéance de lecture 		<ul style="list-style-type: none"> • Lectures supplémentaires ? • Coût de ces supports ? • Justification de l'investissement • Utilité des supports, pourquoi ceux-là ? • Obligatoire ou non • Maîtrise attendue de ceux-ci • Conformité avec le cours magistral • Échéance de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant peut choisir ou non de se procurer les supports <p>Perception de la valeur du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant voit les supports comme utiles pour mener ses objectifs à courts, moyens et longs termes à bien <p>Perception de compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant se sent compétent dans l'utilisation de ces supports • Les supports proposés renforcent le sentiment de compétence de l'étudiant 	<ul style="list-style-type: none"> • Menace vis-à-vis des supports (que se passe-t-il si l'étudiant ne le possède pas ?) • Équité et fiabilité : les étudiants ont tous accès de manière équitable aux supports de cours <p>Besoin d'estime :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant se sent capable de comprendre et utiliser ces supports (estime de soi) • Le professeur lui fait sentir qu'il est capable d'y arriver (estime d'autrui) <p>Besoin d'autoaccomplissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intérêt des supports vis-à-vis des objectifs de l'étudiant (en lien avec la perception de la valeur du cours) • L'étudiant a la possibilité de choisir certains supports • L'étudiant a la possibilité d'obtenir des sources supplémentaires 		
<p>Prérequis et corequis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il y a des prérequis ? • Est-ce qu'il y a des corequis ? 		<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'il y a des prérequis ? - Est-ce qu'il y a des corequis ? 	<p>Perception de compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant possède les prérequis nécessaires • L'étudiant est aidé par un autre cours pour mener à bien les objectifs de celui-ci <p>Perception de valeur du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au vu du nombre de prérequis/corequis, la réussite de ce cours à une + ou – grande valeur aux yeux des étudiants 	<p>Besoin de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis des prérequis ou corequis ? • Menaces vis-à-vis des prérequis ou corequis • Équité et fiabilité : les prérequis et corequis sont les mêmes pour tous les étudiants <p>Besoin d'appartenance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les prérequis et corequis peuvent faire échos à des groupes d'appartenances déjà créés. <p>Besoin d'estime :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant se sent capable d'atteindre les objectifs du cours, car il a déjà atteint ceux du prérequis (estime de soi) 		
<p>Activités d'apprentissages et méthodes d'enseignement</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles sont les méthodologies d'apprentissage ? 	<p>Perception de contrôlabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui est responsable de quoi ? • Souplesse et marge de manœuvre de l'étudiant ? 	<p>Besoin de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis des activités d'apprentissage ou des méthodes d'enseignement ? 		

<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les méthodes et activités d'enseignement • Cohérence avec les objectifs d'apprentissage du cours ? • Variété • Souplesse (marge de manœuvre accordée aux étudiants ?) • Responsabilité du professeur et des élèves 	<p><i>Évaluation de la variété des activités d'apprentissage :</i> Non abordé / variété limitée (1-2) / variété modérée (3) / variété importante (3-4) / variété remarquable (5)</p> <p>○ Qu'en est-il de la cohérence entre les activités d'apprentissage et les objectifs du cours ? <i>Évaluation de la cohérence des activités d'apprentissage et les objectifs du cours :</i> Non abordé / cohérence limitée (1-2) / cohérence modérée (3) / cohérence importante (4) / cohérence remarquable (5)</p> <p>○ Marge de manœuvre accordée aux étudiants : <i>Évaluation de la marge de manœuvre des étudiants dans les activités d'apprentissage :</i> Non abordé / marge de manœuvre limitée (1-2) / marge de manœuvre modérée (3) / marge de manœuvre importante (4) / marge de manœuvre remarquable (5)</p> <p>○ Partage des responsabilités entre étudiants et professeur : <i>Évaluation de la répartition des responsabilités entre les étudiants et la professeure :</i> Non abordée / répartition des responsabilités équilibrées / répartition déséquilibrées</p>	<p>Perception de compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant se sent capable de mener à bien ou suivre ce type d'activités d'enseignement <p>Perception de la valeur du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement semble bien/mal organisé, ce qui impacte la valeur du cours aux yeux des étudiants <i>le pense que ce point est à croisé avec la perception des étudiants (ce cours est-il bien/mal organisé, ce qui peut impacter la valeur du cours aux yeux de ceux-ci) → intéressant de mettre en</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Menaces (présence, compétence face aux activités d'apprentissage) • Équité et fiabilité : les activités d'apprentissages et méthodes sont en cohérence avec les contenus de cours, les objectifs de cours et l'évaluation. Aussi, les activités et méthodes d'apprentissages permettent à tous les étudiants de développer leurs compétences de manière équitable. <p>Besoin d'appartenance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le professeur offre l'occasion aux étudiants de se rencontrer et de créer des relations personnelles positives <p>Besoin d'estime :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant se sent capable de suivre le cours selon ces modalités <i>(estime de soi)</i> • Le professeur lui fait sentir qu'il est capable d'y arriver <i>(estime d'autrui)</i> <p>Besoin d'autoaccomplissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant perçoit les modalités d'enseignement comme utiles pour mener ses objectifs à bien • L'étudiant a la possibilité de choisir certaines modalités d'enseignement 		
<p>Modalités et critères d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certificative ou formative ? • Forme • Type de question • Niveau taxinomique attendu 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificative ou formative ? • Forme • Type de question • Niveau taxinomique attendu • Couverture de la matière • Matériel • Chronologie, échéance et durée • Pondération • Critères de réussite 	<p>Perception de compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant à la sensation qu'il peut réussir les évaluations proposées <p>Perception de la contrôlabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est leur degré de contrôle dans ces évaluations ? Peuvent-ils agir sur quelque chose ? <p>Perception de la valeur :</p>	<p>Besoin de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incertitudes vis-à-vis des modalités d'évaluation ? • Éviter les menaces • Équité et fiabilité : les modalités et critères d'évaluation sont en cohérence avec les contenus de cours et les objectifs de cours et les 		

<ul style="list-style-type: none"> Couverture de la matière Matériel Chronologie, échéance et durée Pondération Critères de réussite Lien avec les objectifs d'apprentissage 		<ul style="list-style-type: none"> Lien avec les objectifs d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> La perception de la difficulté des évaluations peut influencer la valeur qu'ils ont de la réussite de ce cours 	activités d'apprentissages et méthodes. Aussi, les modalités et les critères d'évaluation permettent l'équité entre tous les étudiants. Besoin d'estime : <ul style="list-style-type: none"> L'étudiant se sent capable de réussir les évaluations (estime de soi) Le professeur lui fait sentir qu'il est capable d'y arriver (estime d'autrui) Besoin d'autoaccomplissement : <ul style="list-style-type: none"> L'étudiant perçoit les évaluations comme utiles pour mener ses objectifs à bien L'étudiant a la possibilité de choisir certaines modalités d'évaluation ou contenus 		
Informations diverses à visées organisationnelles <ul style="list-style-type: none"> Espace Temps Règles Conseils et aides 		<ul style="list-style-type: none"> Espace : Temps : Règles : Conseils et aides : 	Perception de la contrôlabilité : <ul style="list-style-type: none"> Dans les conseils et aides fournies, les règles ou la gestion du temps et de l'espace : Perception de la compétence : <ul style="list-style-type: none"> Grâce aux aides proposées 	Besoins physiologiques : <ul style="list-style-type: none"> Pause pour le rythme des étudiants ? Cours durant les heures de table ? Possibilité d'aller aux toilettes ? Possibilité de boire et de manger ? Assise ergonomique ? Lumière adaptée ? Volume sonore adapté ? Matériel à manipuler sans danger ? Besoin de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> Incertitudes ou ambiguïtés vis-à-vis de ce qui est permis, du lieu de cours... Éviter les menaces Besoin d'appartenance : <ul style="list-style-type: none"> Il est permis de se placer près de leurs amis 		

				Besoin d'estime : <ul style="list-style-type: none"> À travers les règles imposées, ainsi que l'espace et le temps, l'étudiant sent que l'on a de l'estime pour lui (estime d'autrui) : ex : on lui fait confiance, on impose le respect vis-à-vis de chacun... 		
--	--	--	--	---	--	--

Remarques générales :

Annexe 8 : Tableau d'analyses croisées de Droit

Annexe confidentielle.

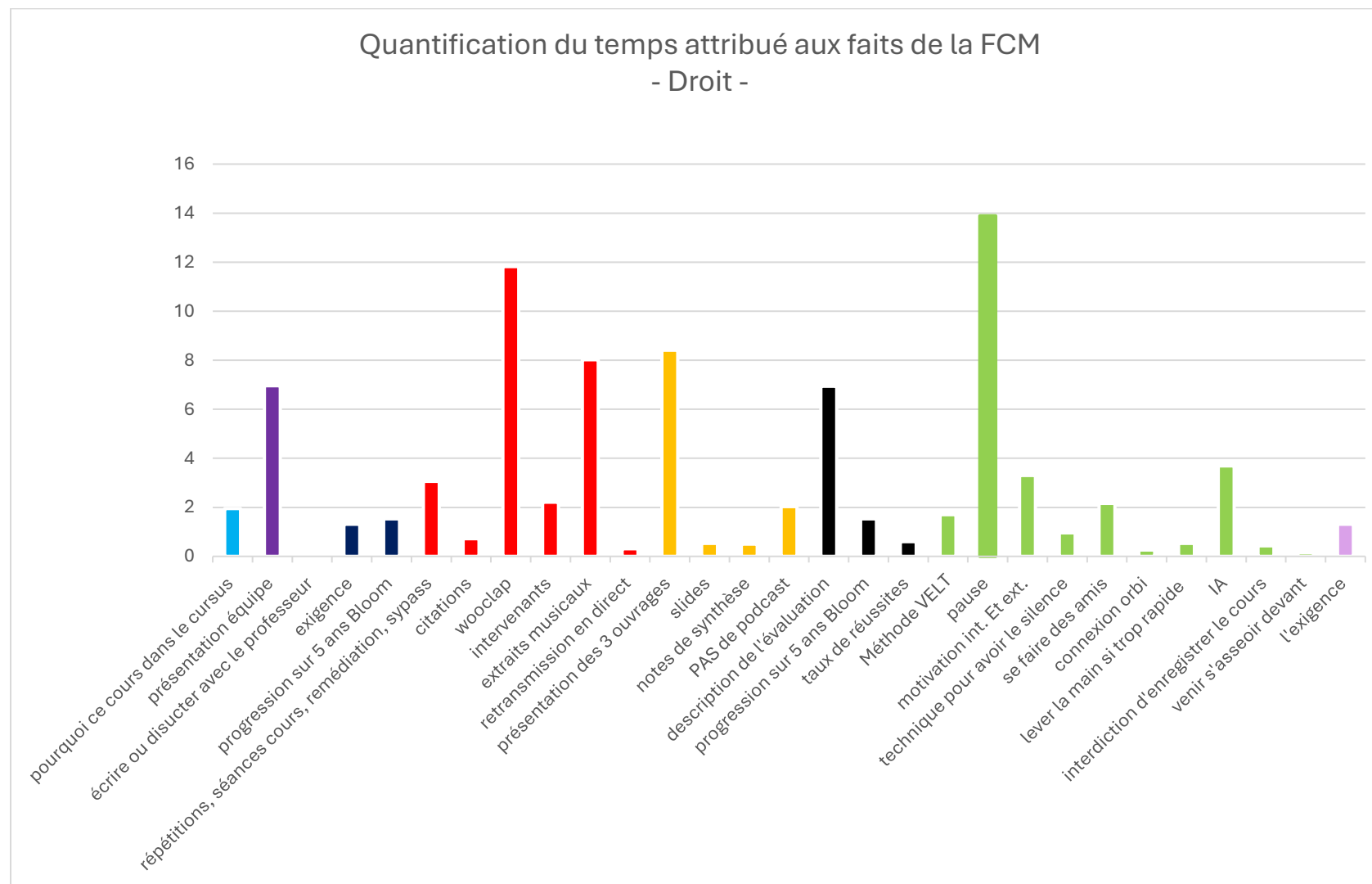
Annexes 9 : Tableau d'analyses croisées de HEC

Annexe confidentielle.

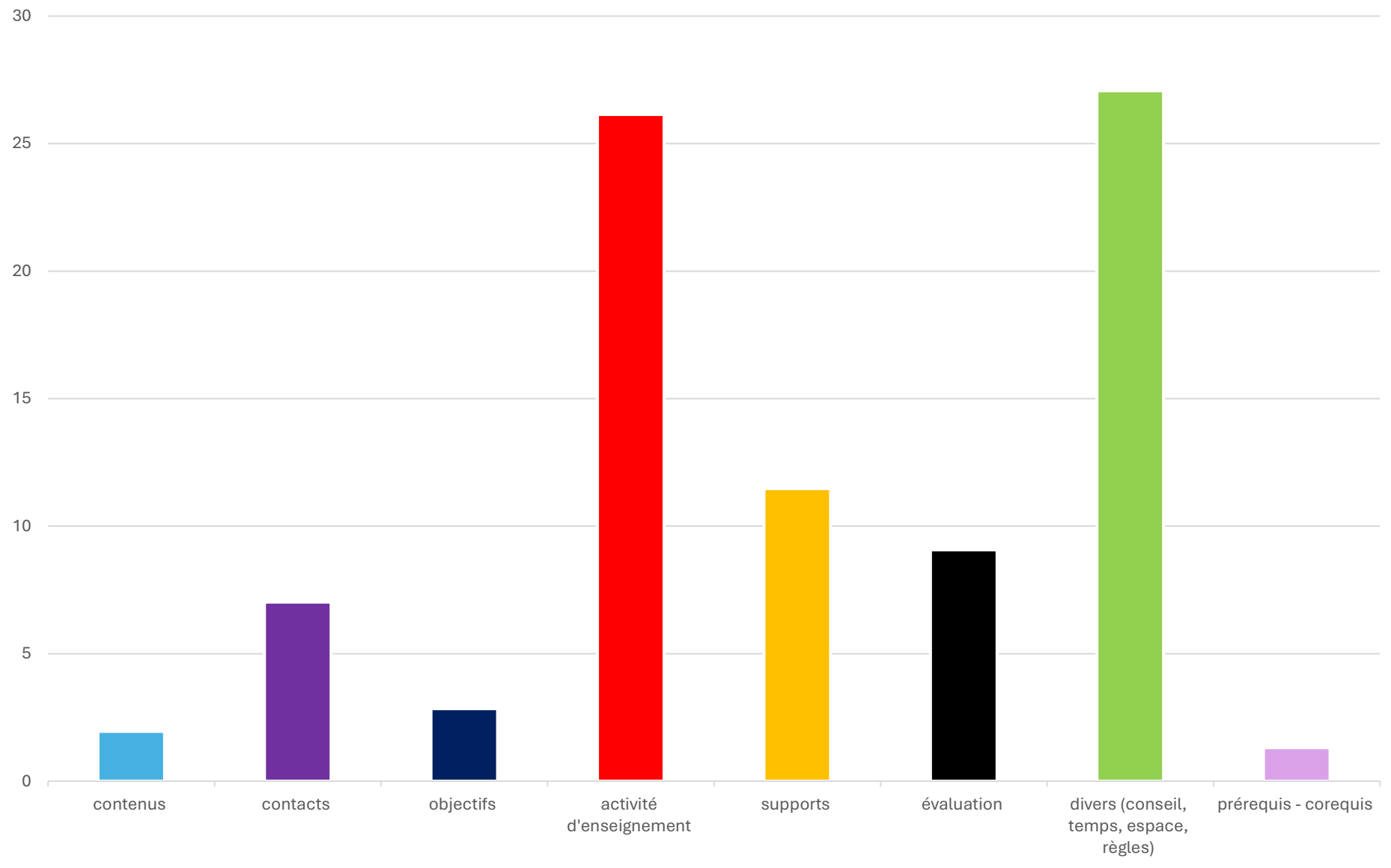
Annexe 10 : Tableau d'analyses croisées de Médecine

Annexe confidentielle.

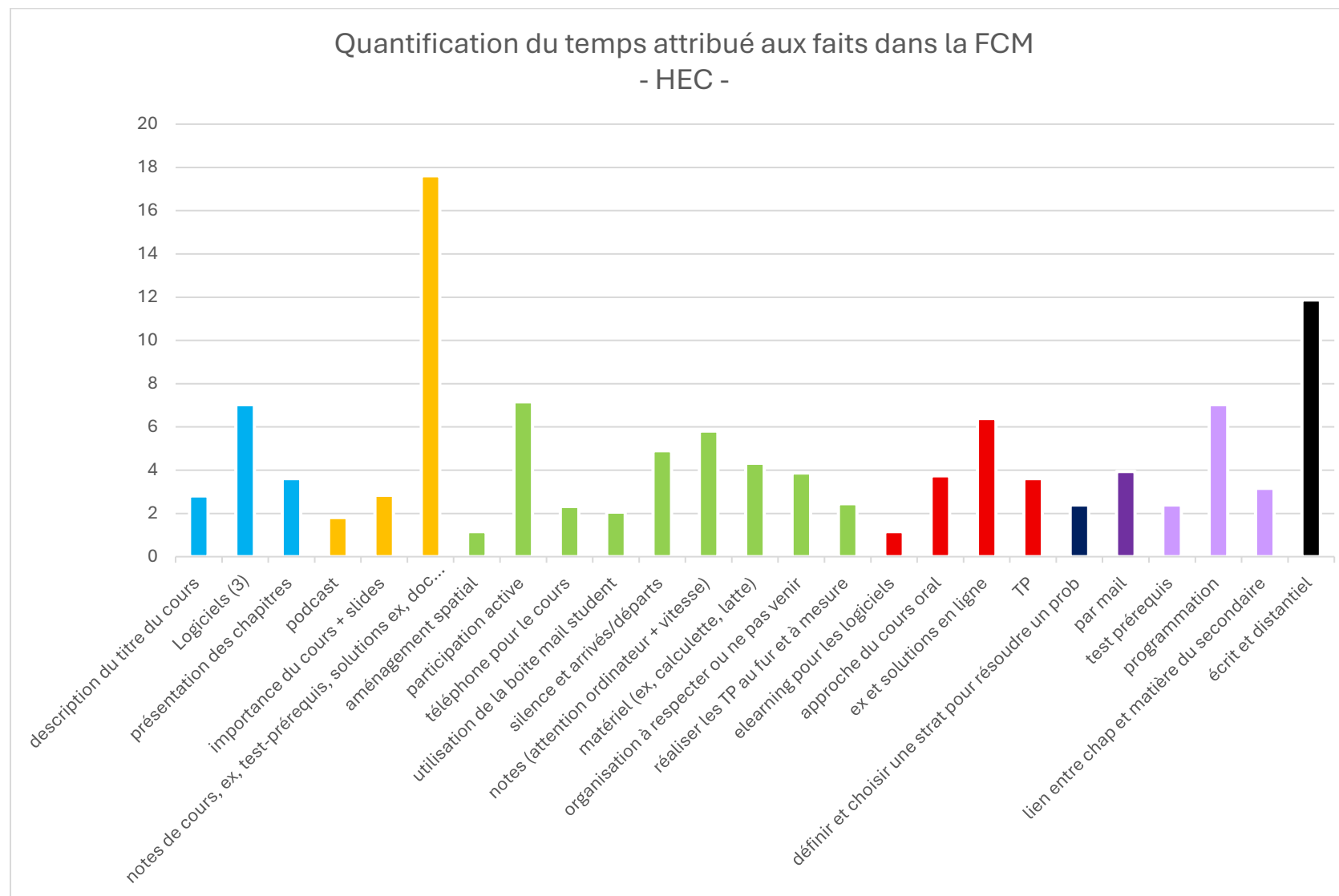
Annexe 11 : Graphiques de quantification du temps de la first-class meeting de Droit



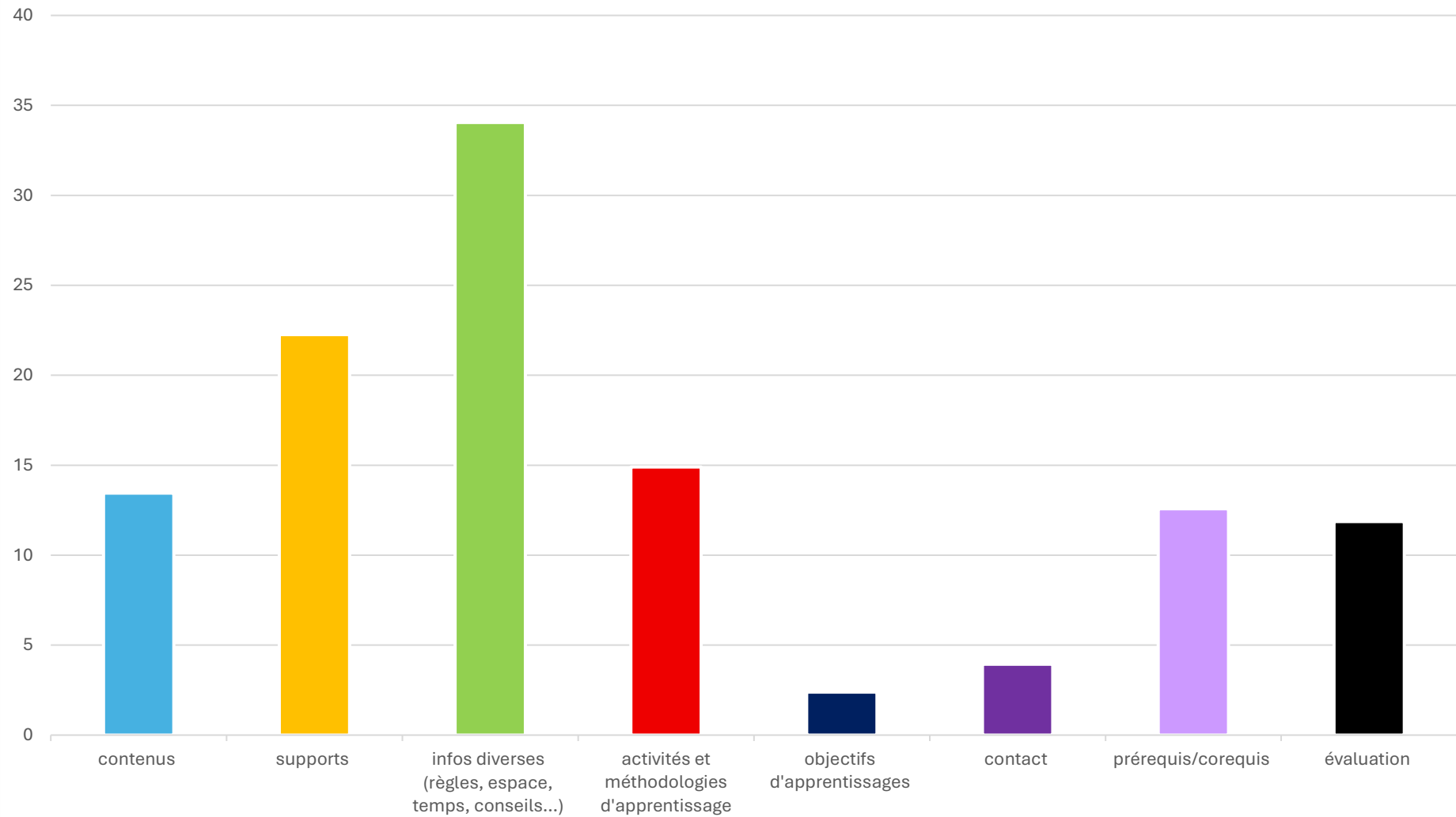
Quantification du temps attribué aux faits dans la FCM en fonction des catégories
- Droit -



Annexe 12 : Graphiques de quantification du temps de la first-class meeting de HEC



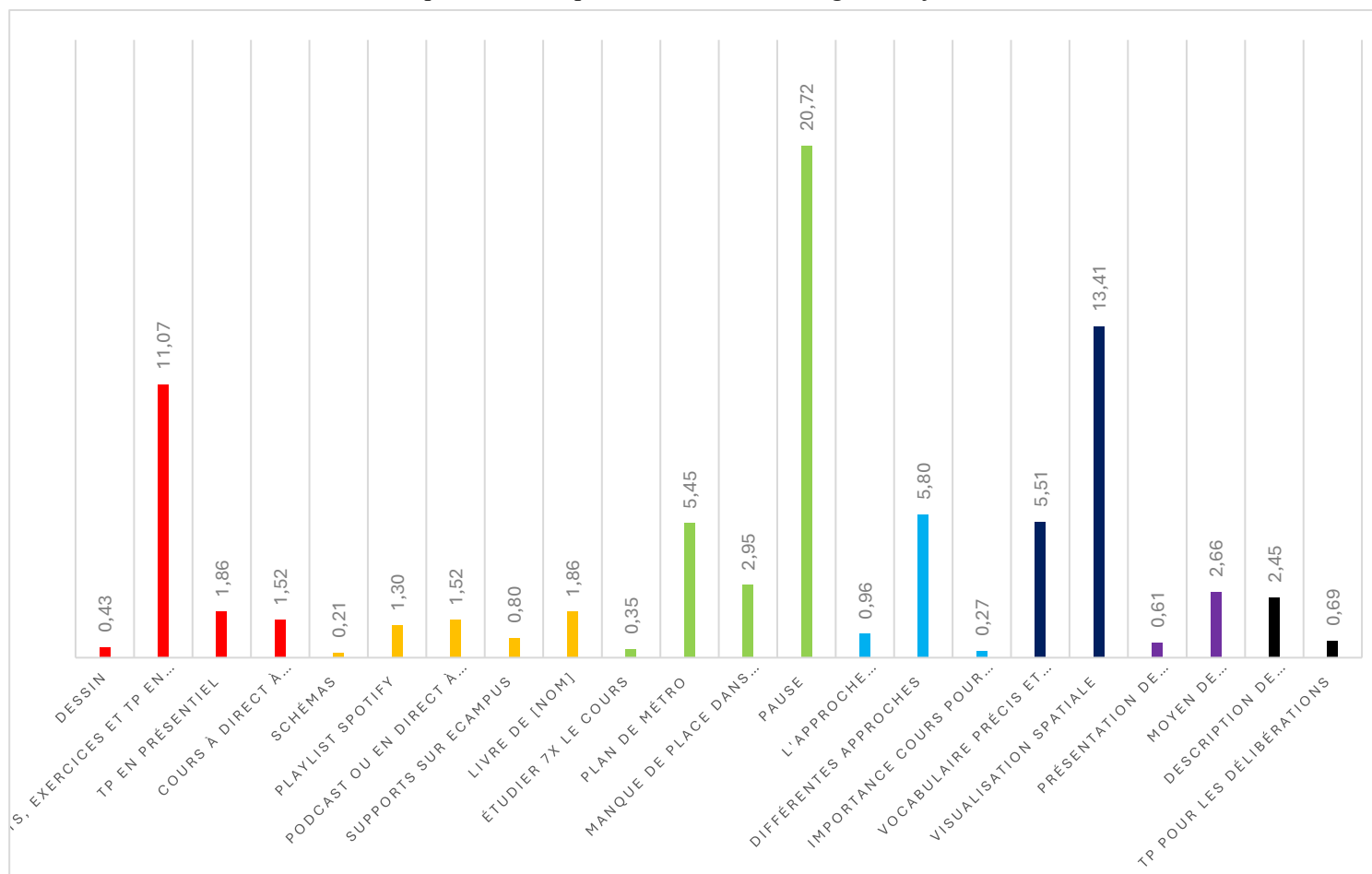
Quantification du temps accordé à chaque catégorie de la FCM
- HEC -



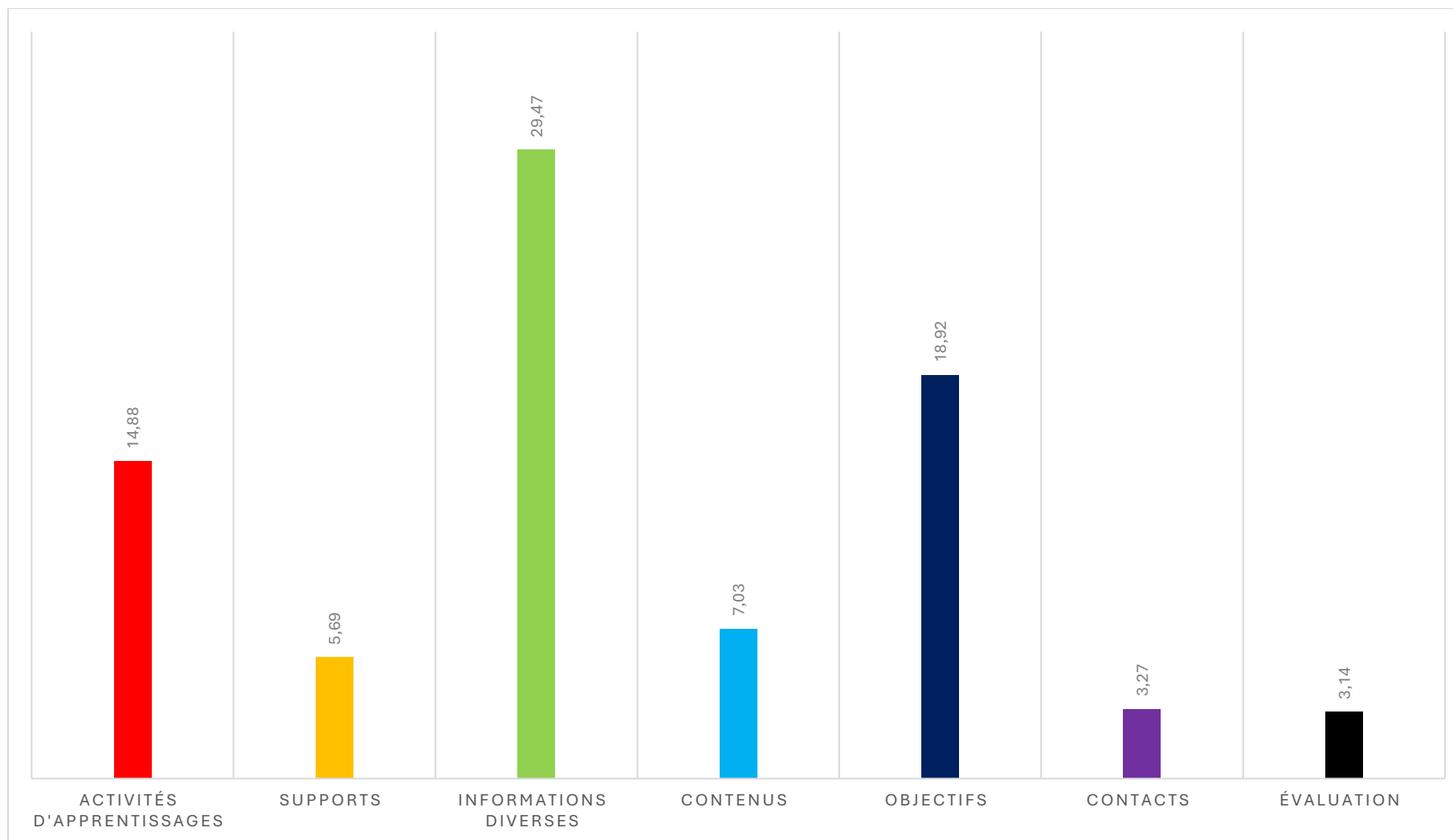
Annexe 13 : Graphiques de quantification du temps de la first-class meeting de Médecine

Quantification du temps attribué aux différents faits de la FCM – Médecine :

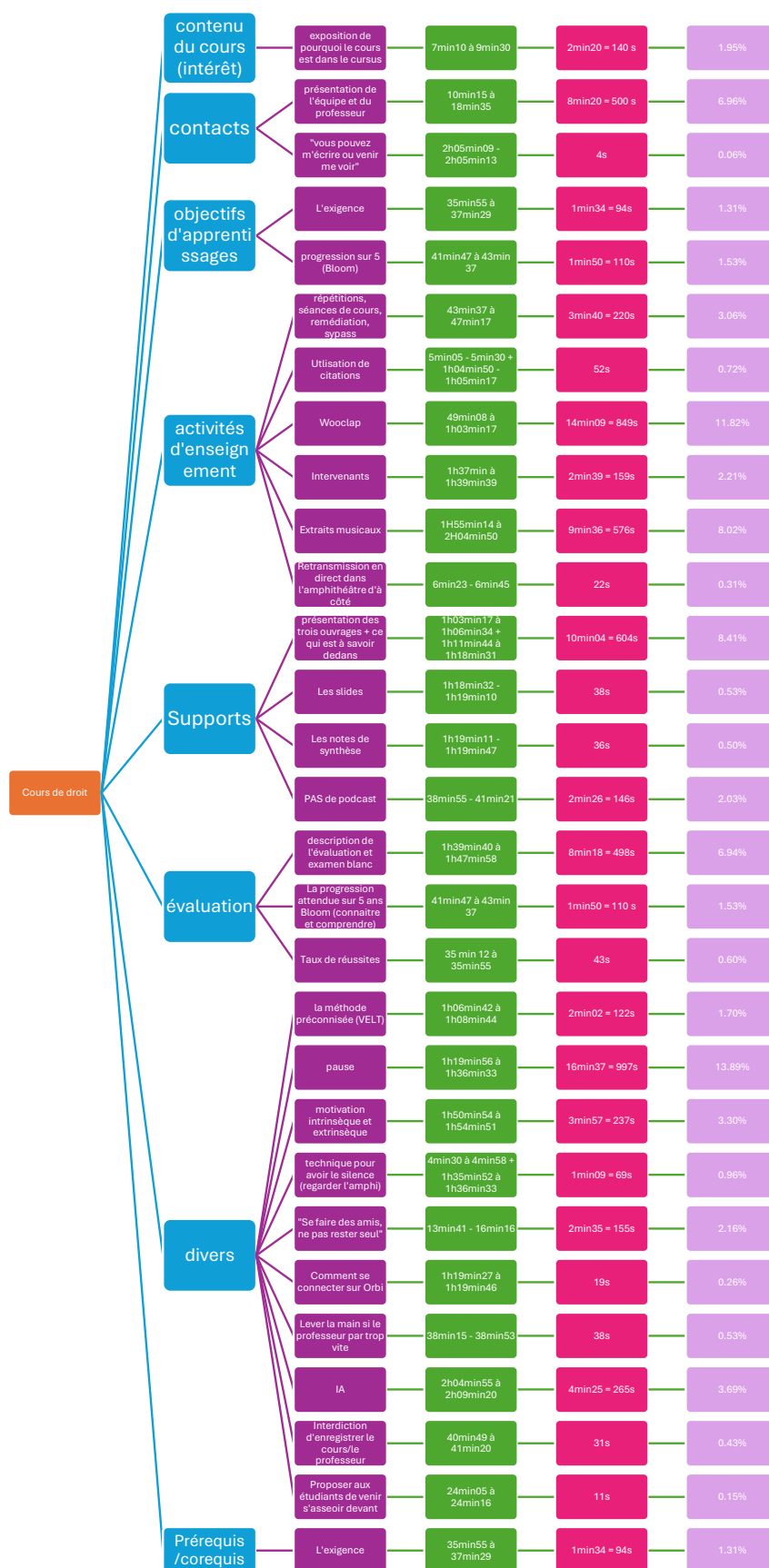
Chaque couleur représente une même catégorie de faits.



Quantification du temps attribué aux différents faits de la FCM par catégorie – Médecine :



Annexe 14 : arbre structurel avec quantification du temps de Droit



Durée totale de la FCM (avec mon intervention) : 2h05min03s

Durée totale de la FCM sans mon intervention (= durée totale retenue pour les calculs) :
1h59min39s

Formule pour obtenir les proportions : (durée du fait / durée totale FCM) x100

(ici les prérequis ont été comptabilisés dans les calculs de quantification)

Partie sur les extraits musicaux : le professeur dit qu'il va « commencer la matière du cours », mais en même temps il affirme que ces extraits peuvent illustrer la manière dont il envisage ce cours de droit. On est donc pour moi à la limite de ce qu'on peut mettre dans la FCM et de ce qui appartient au cours. Mais j'ai choisi de comptabiliser ce moment dans la FCM d'autant plus qu'il reflète une manière de travailler avec les étudiants, qu'il est introduit comme un moment qui illustre la manière dont le professeur envisage le cours et qu'il est « coincé » entre deux moments qui appartiennent tout particulièrement à la FCM.

Annexe 15 : arbre structurel avec quantification du temps de médecine



Début du cours à 6min30.

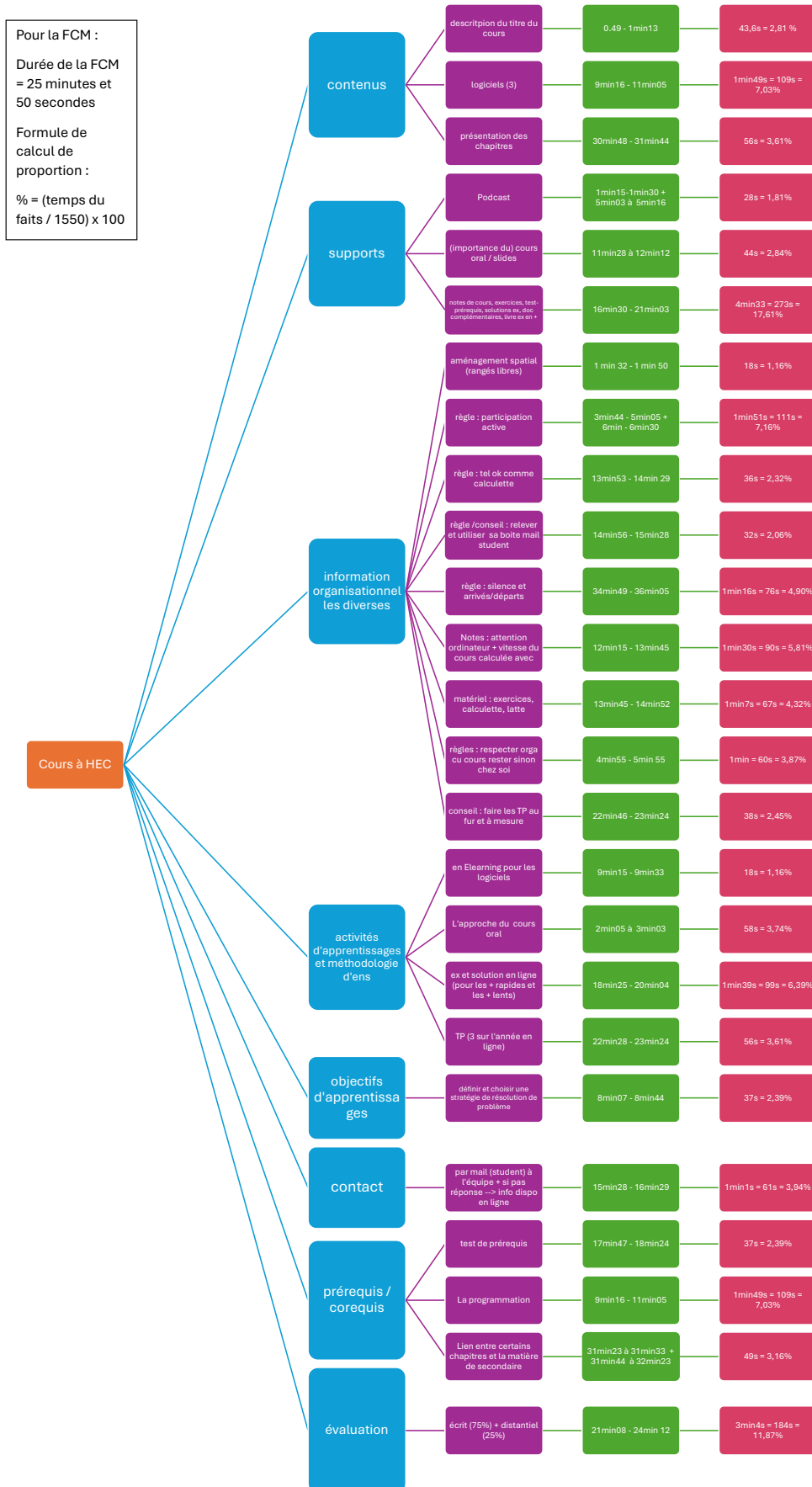
Durée de la FCM : De 6 min 30 à 1h09min08 = 1h02min38 = 3758s

Durée totale comptabilisée pour les faits décrits ci-dessus : 52min7s (= 83, 2% de la FCM)

Formule utilisée pour calculer les proportions :

Proportion = (durée du fait observé / durée totale de la FCM) x 100

Annexe 16 : arbre structurel avec quantification du temps de HEC



Entretiens individuels avec le professeur de Droit : **Guide d'entretien :**

Accueil :

1. Demander où je peux m'asseoir et prépare le matériel pour la vidéo / l'enregistrement
2. Faire signer les papiers de consentement
3. Remercier d'avance pour la participation
4. Lancer la vidéo / l'enregistrement

Structuration de l'entretien :

1. **Expliciter les enjeux :**

- a. Pour mon mémoire dans lequel :
 - i. J'étudie tout particulièrement les « first-class meetings »
 - ii. Je cherche à obtenir un point de vue 360 en prenant en compte le point de vue des étudiants, mais aussi celui des enseignants. Le tout, agrémenté de mes observations.
 - iii. Plusieurs sous-questions sous-tendent ma recherche :
 - Le quoi : quels sont les informations qui ont été partagées par le professeur ? → Analyse des observations
 - Le comment : comment le professeur s'y est-il pris ? → Analyse des observations
 - Le combien : combien de fois et pendant combien de temps le professeur a-t-il abordé ces sujets ? → Analyse des observations
 - Pourquoi : pourquoi le professeur a abordé ces sujets, de cette façon pendant autant de temps ? Était-ce volontaire ou involontaire et pourquoi ? → À questionner ici justement.
 - 1^e bac : que font les professeurs pour ce public spécifique ?
 - Les impressions : l'impression des étudiants au sujet du prof et l'impression du professeur vis-à-vis de lui-même.

2. **Rappel : qu'est-ce que les first-class meetings :**

- a. Moment de rencontre initial entre le titulaire du cours et ses étudiants lors du tout premier cours
- b. Focus particulier sur la partie qui vise l'explicitation orale des points que l'on retrouve généralement dans les engagements pédagogiques = les catégories de mon graphique.

3. **Prendre des notes :** je vais peut-être prendre une note ou l'autre à un moment, mais c'est simplement pour me permettre de ne pas oublier une idée et de rester focus sur ce que vous me dites.

4. Les idées de questions qui peuvent être abordées :

UTILISATION DES GRAPHIQUES :

Par la lecture de graphique, questionner le POURQUOI et si c'était VOLONTAIRE :

- Première question : Est-ce que quelque chose vous étonne dans ces graphiques ?
- Vous avez accordé plus de temps à :
 - o Présentation de l'équipe
 - o Wooclap → le plus de temps après la pause
 - o Extraits musicaux
 - o Présentation des ouvrages
 - o Description de l'éval
 - o Pause (A chaque cours ???)Pourquoi ? Était-ce volontaire ?
- Seule l'interdiction d'enregistrée est signalée comme règle, pourquoi ? (Toilettes, manger... ?)
- La présentation de l'équipe et de vous-même est l'un des 5 éléments auxquels on accorde le plus de temps, mais les modalités de contacts sont très peu abordées (vous pouvez lever la main, m'écrire ou venir me parler parfois). → Pourquoi ?
- L'exigence est-elle vue comme un prérequis ? Il y en a d'autres ? et des co-requis ?
- L'humour → exemple : « je remercie l'étudiante qui a osé se pointer devant tout le monde au [...] » ou « je vous le dis tout de suite, j'aime l'Orval. D'ailleurs, j'attends toujours celui de l'année dernière ».

PERCEPTION GLOBALE DE LA FCM ET INTENTIONS :

- a. Avant la first-class meeting:
 - i. Quels étaient vos objectifs premiers lors de cette FCM ?
 - ii. Qu'avez-vous mis en place de spécifique pour vous adresser à **ce public de B1** ?
 - iii. Comment avez-vous pensé votre FCM ?
- b. Pendant la first-class meeting:
 - i. Comment vous sentiez vous durant cette FCM ?
 - ii. Quel était votre ressenti global pendant le FCM ?
 - iii. Avez-vous modifié ce que vous aviez prévu durant votre FCM ?
- c. Après la first-class meeting:
 - i. Que pensez-vous de cette FCM après coup ?
 - ii. Auriez-vous changé des éléments ?
 - iii. Que pensez-vous avoir donné comme **impression** de vous-même ?

QUESTIONS DU TABLEAU D'ANALYSES CROISEES (si j'ai le temps) :

- Lorsque vous expliquez pourquoi le cours est dans le cursus, vous décrivez l'histoire de ce cours, pour quoi ?
 - Les contenus du cours (ex : les chapitres etc) non sont pas abordés. Pourquoi ?
 - Quelles sont vos intentions lorsque vous utilisez des citations ? Des extraits musicaux ?
 - Quelle est votre intention lorsque vous énoncez la citation d'Umberto Eco : « Il y a des mots qui donnent du pouvoir et d'autres qui rendent encore plus démunis » (5min08) ?
 - L'exigence : que voulez-vous faire comprendre aux étudiants quand vous expliquez que vous ne fonctionnez pas au mérite, mais à l'exigence ?
 - Le mérite est pour moi la mise en valeur des efforts fournis plutôt que des résultats
 - L'exigence c'est l'inverse : il y a un niveau à atteindre, il faut y arriver, peu importe les moyens mobilisés.
- ➔ Est-ce que l'examen met en avant cette excellence ?
- Est-ce que les étudiants vont pouvoir faire des choix dans ce qu'ils vont étudier dans le cours ?
 - Est-ce que les notes de synthèse constituent un support supplémentaire à étudier avec de nouvelles infos dedans ou est-ce juste pour les aider ?
 - Quelle est la taille des deux ouvrages supplémentaires ?
 - Est-ce que les étudiants sont obligés d'assister à au moins une séance de répétition par semaine ?
 - Peuvent-ils encore s'inscrire aux remédiations ? Et pendant le Q2 ? Sont-elles accessibles à tout le monde ?
 - Est-ce que vous proposez d'autres extraits musicaux durant l'année ?

- Est-ce que la retransmission se fait tout le Q2 ?
- Est-ce que les questions du Wooclap sont aussi des QCM ?
- Est-ce que l'examen blanc est obligatoire ?
- À quelle heure avait-lieu le cours ?

Les conseils au vol :

- Etre décontractée, pas stressée, souriante, naturelle (même avec les incidents critiques)
- Laisser des blancs
- Pôle soutenant au début puis plus activant par après
- Relances :
 - Répéter les derniers mots
 - Reformuler (parfois en interprétant)
 - Question
 - Silence
 - Validation non jugeante (je comprends, humm humm...)
 - Consigne (dites-moi, prends le temps de réfléchir...)
 - Etre naïve

Entretiens individuels avec la professeure **de HEC : Guide d'entretien :**

Accueil :

5. Demander où je peux m'asseoir et prépare le matériel pour la vidéo / l'enregistrement
6. Faire signer les papiers de consentement
7. Remercier d'avance pour la participation
8. Lancer la vidéo / l'enregistrement

Structuration de l'entretien :

5. Expliciter les enjeux :

- a. Pour mon mémoire dans lequel :
 - i. J'étudie tout particulièrement les « first-class meetings »
 - ii. Je cherche à obtenir un point de vue 360 en prenant en compte le point de vue des étudiants, mais aussi celui des enseignants. Le tout, agrémenté de mes observations.
 - iii. Plusieurs sous-questions sous-tendent ma recherche :
 - Le quoi : quels sont les informations qui ont été partagées par le professeur ? → Analyse des observations
 - Le comment : comment le professeur s'y est-il pris ? → Analyse des observations
 - Le combien : combien de fois et pendant combien de temps le professeur a-t-il abordé ces sujets ? → Analyse des observations
 - Pourquoi : pourquoi le professeur a abordé ces sujets, de cette façon pendant autant de temps ? Était-ce volontaire ou involontaire et pourquoi ? → À questionner ici justement.
 - 1^e bac : que font les professeurs pour ce public spécifique ?
 - Les impressions : l'impression des étudiants au sujet du prof et l'impression du professeur vis-à-vis de lui-même.

6. Rappel : qu'est-ce que les first-class meetings :

- a. Moment de rencontre initial entre le titulaire du cours et ses étudiants lors du tout premier cours
- b. Focus particulier sur la partie qui vise l'explicitation orale des points que l'on retrouve généralement dans les engagements pédagogiques = les catégories de mon graphique.

7. **Prendre des notes** : je vais peut-être prendre une note ou l'autre à un moment, mais c'est simplement pour me permettre de ne pas oublier une idée et de rester focus sur ce que vous me dites.

8. Les idées de questions qui peuvent être abordées :

UTILISATION DES GRAPHIQUES :

Par la lecture de graphique, questionner le POURQUOI et si c'était VOLONTAIRE :

- Première question : Est-ce que quelque chose vous étonne dans ces graphiques ?

Exemples suite :

- Vous avez accordé plus de temps à
 - o Notes de cours, exercices, test-prérequis, doc complémentaires, livre = supports
 - o Evaluation
 - o Participation active
 - o LogicielsPourquoi ? Était-ce volontaire ?
- Les objectifs et contacts peu abordés en termes de temps, pourquoi ?
- Lien avec les secondaires très souvent abordés (partie prérequis). Pourquoi ?

PERCEPTION GLOBALE DE LA FCM ET INTENTIONS :

- Avant la first-class meeting:
 - Quels étaient vos objectifs premiers lors de cette FCM ?
 - Qu'avez-vous mis en place de spécifique pour vous adresser à **ce public de B1** ?
 - Comment avez-vous pensé votre FCM ?
- Pendant la first-class meeting:
 - Comment vous sentiez vous durant cette FCM ?
 - Quel était votre ressenti global pendant le FCM ?
 - Avez-vous modifié ce que vous aviez prévu durant votre FCM ?
- Après la first-class meeting:
 - Que pensez-vous de cette FCM après coup ?
 - Auriez-vous changé des éléments ?
 - Que pensez-vous avoir donné comme **impression** de vous-même ?

QUESTIONS DU TABLEAU D'ANALYSES CROISEES (si j'ai le temps) :

- Est-ce que l'objectif identifié est le seul ?
- Pensez-vous que les étudiants vous voient comme disponible pour répondre à leurs questions ?
- Quel est l'utilité des documents complémentaires ? Quelle forme prennent-ils ? Sont-ils obligatoires ?
- Faut-il maîtriser la matière de secondaire pour le chapitre [nom du chapitre] ou même le cours ?
- Quels sont les prérequis évalués dans le test de prérequis ?
- Est-ce que le cours d'informatique avait lieu au Q1 ou il se donne en // du cours ? Il pourrait alors devenir au prérequis s'il était donné au Q1.
- La maîtrise des logiciels de programmation n'est pas du tout un prérequis alors, sauf peut-être pour [nom du logiciel] ?
- Est-ce que les étudiants sont amenés à faire des exercices en dehors des moments de cours ?
- Est-ce que les TP et les vidéos en E-learning au sujet des logiciels recouvrent la même chose ?
- Quel est le type de questions dans les évaluations ? (Résolution de problème ?)
- Est-ce que toute la matière est évaluée ?
- Quels sont les critères de réussite ? Avoir 50% au total ? Faut-il réussir impérativement les deux parties ?
- Le cours avait lieu de quelle heure à quelle heure ?
- Possibilité d'aller aux toilettes ? Non sauf en cas d'urgence je suppose ? Possibilité de boire et manger ?

Les conseils au vol :

- Etre décontractée, pas stressée, souriante, naturelle (même avec les incidents critiques)
- Laisser des blancs
- Pôle soutenant au début puis plus activant par après
- Relances :
 - Répéter les derniers mots
 - Reformuler (parfois en interprétant)
 - Question
 - Silence
 - Validation non jugeante (je comprends, humm humm...)
 - Consigne (dites-moi, prends le temps de réfléchir...)
 - Etre naïve

Entretiens individuels avec la professeure de Médecine: Guide d'entretien :

Accueil :

9. Demander où je peux m'asseoir et prépare le matériel pour la vidéo / l'enregistrement
10. Faire signer les papiers de consentement
11. Remercier d'avance pour la participation
12. Lancer la vidéo / l'enregistrement

Structuration de l'entretien :

9. Expliciter les enjeux :

- a. Pour mon mémoire dans lequel :
 - i. J'étudie tout particulièrement les « first-class meetings »
 - ii. Je cherche à obtenir un point de vue 360 en prenant en compte le point de vue des étudiants, mais aussi celui des enseignants. Le tout, agrémenté de mes observations.
 - iii. Plusieurs sous-questions sous-tendent ma recherche :
 - Le quoi : quels sont les informations qui ont été partagées par le professeur ? → Analyse des observations
 - Le comment : comment le professeur s'y est-il pris ? → Analyse des observations
 - Le combien : combien de fois et pendant combien de temps le professeur a-t-il abordé ces sujets ? → Analyse des observations
 - Pourquoi : pourquoi le professeur a abordé ces sujets, de cette façon pendant autant de temps ? Était-ce volontaire ou involontaire et pourquoi ? → À questionner ici justement.
 - 1^e bac : que font les professeurs pour ce public spécifique ?
 - Les impressions : l'impression des étudiants au sujet du prof et l'impression du professeur vis-à-vis de lui-même.

10. Rappel : qu'est-ce que les first-class meetings :

- a. Moment de rencontre initial entre le titulaire du cours et ses étudiants lors du tout premier cours
- b. Focus particulier sur la partie qui vise l'explicitation orale des points que l'on retrouve généralement dans les engagements pédagogiques = les catégories de mon graphique.

11. **Prendre des notes** : je vais peut-être prendre une note ou l'autre à un moment, mais c'est simplement pour me permettre de ne pas oublier une idée et de rester focus sur ce que vous me dites.

12. Les idées de questions qui peuvent être abordées :

UTILISATION DES GRAPHIQUES :

Par la lecture de graphique, questionner le POURQUOI et si c'était VOLONTAIRE :

- Première question : Est-ce que quelque chose vous étonne dans ces graphiques ?

Exemples suite :

- Vous avez accordé plus de temps à Pourquoi ? Était-ce volontaire ?
- Bien que l'évaluation soit perçue comme très importante en général, elle est peu abordée, pourquoi ?
 - o Matériel, pondération, critères de réussites, lien avec les objectifs d'apprentissage pas abordés. → Pourquoi ?
- Aucune règle n'est abordée, pourquoi ? (Toilettes, manger... ?)
- ...

PERCEPTION GLOBALE DE LA FCM ET INTENTIONS :

- Avant la first-class meeting:
 - Quels étaient vos objectifs premiers lors de cette FCM ?
 - Qu'avez-vous mis en place de spécifique pour vous adresser à **ce public de B1** ?
 - Comment avez-vous pensé votre FCM ?
- Pendant la first-class meeting:
 - Comment vous sentiez vous durant cette FCM ?
 - Quel était votre ressenti global pendant le FCM ?
 - Avez-vous modifié ce que vous aviez prévu durant votre FCM ?
- Après la first-class meeting:
 - Que pensez-vous de cette FCM après coup ?
 - Auriez-vous changé des éléments ?
 - Que pensez-vous avoir donné comme **impression** de vous-même ?

QUESTIONS DU TABLEAU D'ANALYSES CROISEES (si j'ai le temps) :

- Quels sont les objectifs que vous pensez avoir évoqués lors de la FCM ?
- Est-ce qu'une table des matières a été exposée aux étudiants ?
- Est-ce que les étudiants doivent obligatoirement se fournir le livre de M. [nom].
- Quelle est la maîtrise attendue des exercices en lignes ? Sont-ils obligatoires ?
- Est-ce que les étudiants ont des ressources supplémentaires à leur disposition ?
- Qu'est-ce que vous considéré comme prérequis /corequis à ce cours ? (Maîtrise lg et dessin)
- Est-ce que les degrés de certitudes sont d'application ? (Dans les dias, mais pas dit)

- Quel était votre intention lorsque vous vous êtes présentée ainsi que votre parcours et votre famille ?

Les conseils au vol :

- Etre décontractée, pas stressée, souriante, naturelle (même avec les incidents critiques)
- Laisser des blancs
- Pôle soutenant au début puis plus activant par après
- Relances :
 - Répéter les derniers mots
 - Reformuler (parfois en interprétant)
 - Question
 - Silence
 - Validation non jugeante (je comprends, humm humm...)
 - Consigne (dites-moi, prends le temps de réfléchir...)
 - Etre naïve

Annexe 20 : Retranscription de l'entretien de Droit

Annexe confidentielle.

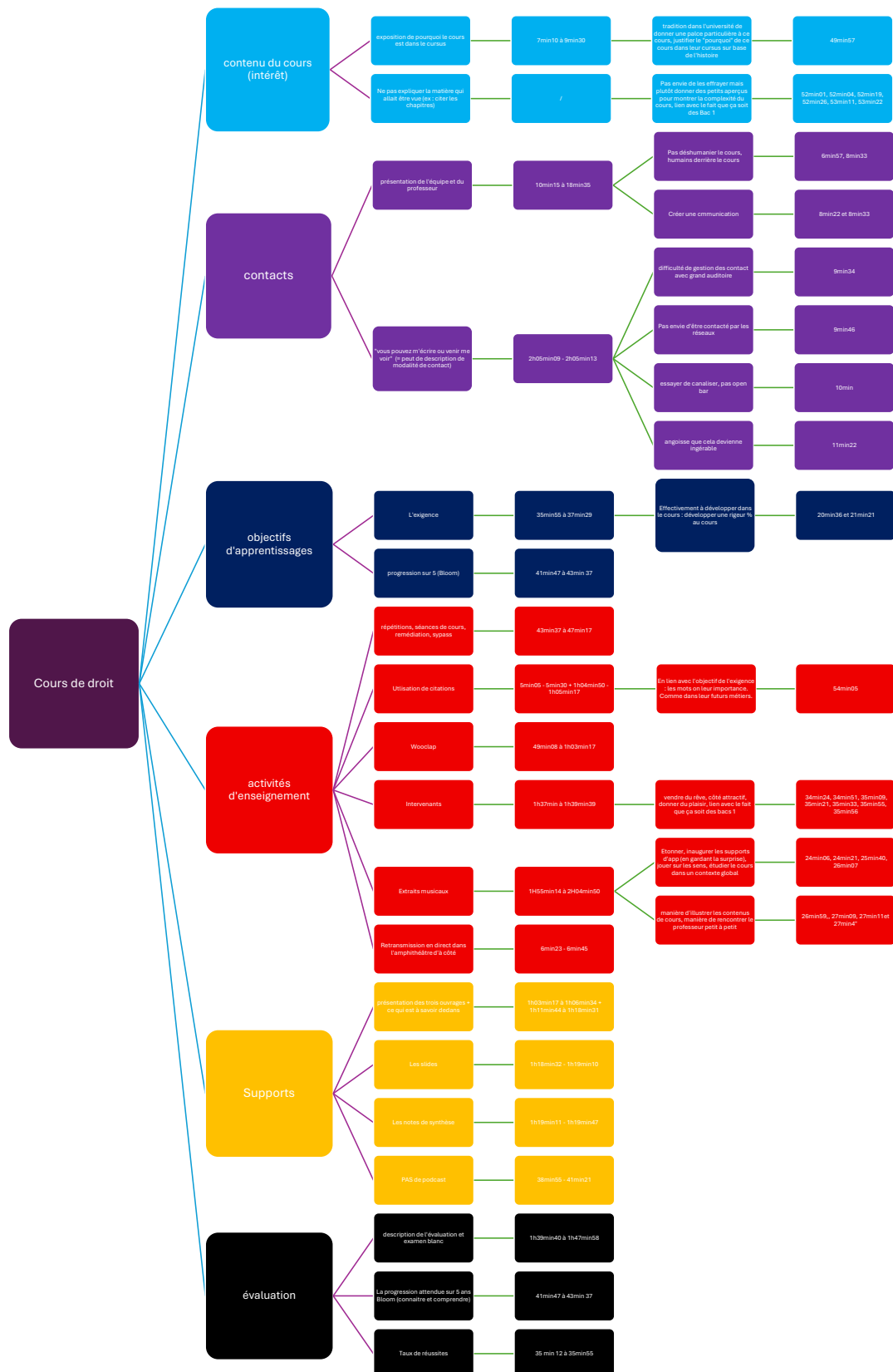
Annexe 21 : Retranscription de l'entretien avec la professeure de HEC

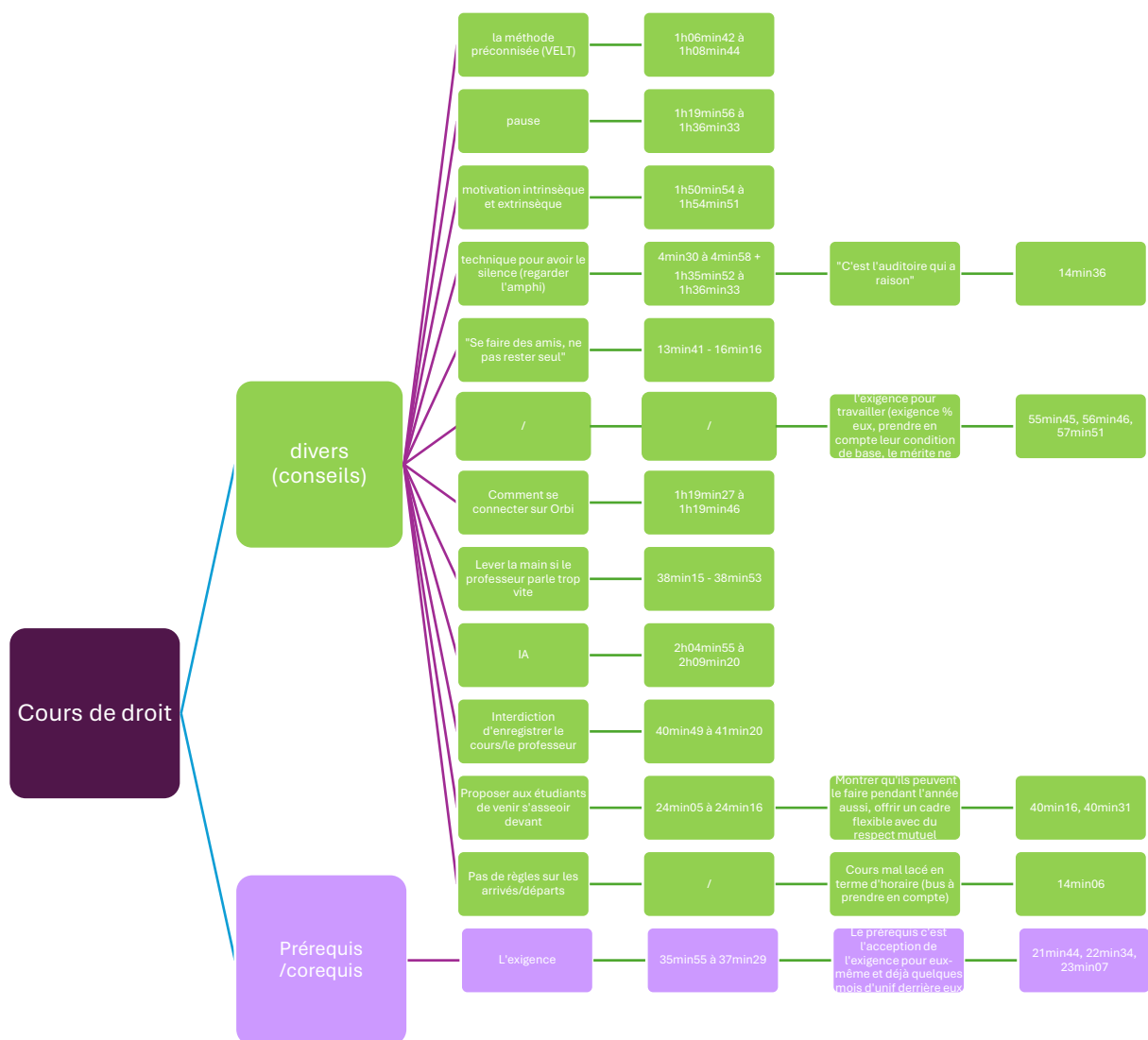
Annexe confidentielle.

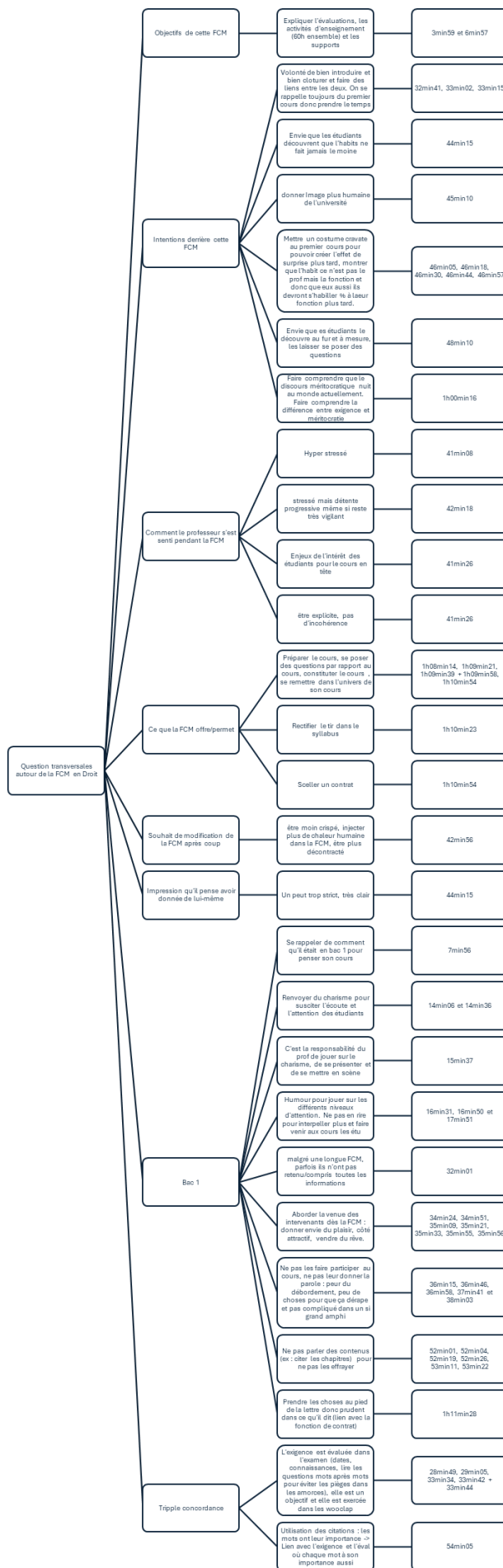
Annexe 22 : Retranscription de l'entretien avec la professeure de Médecine

Annexe confidentielle.

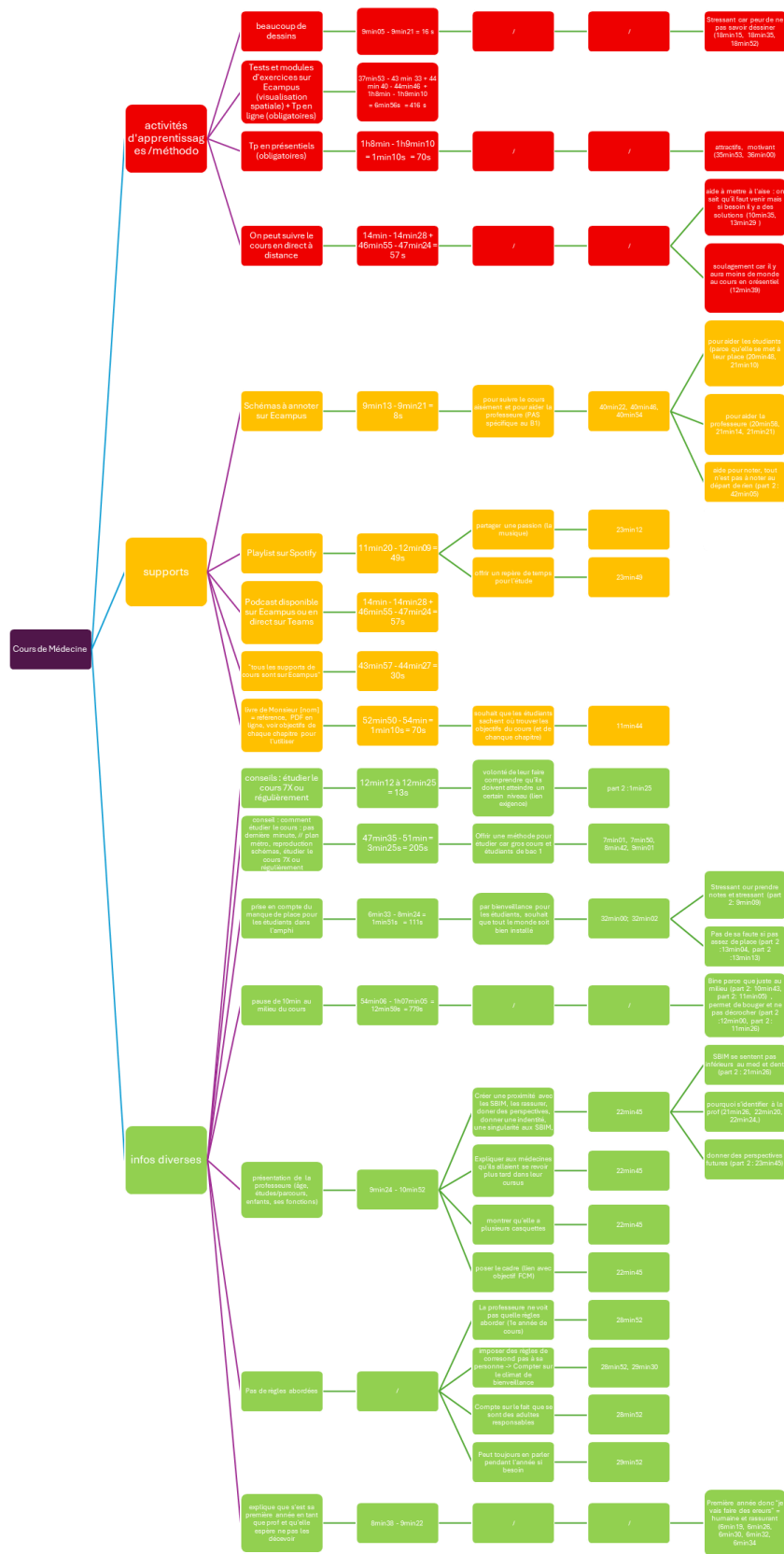
Annexe 23 : Arbre structurel avec thématization de Droit :

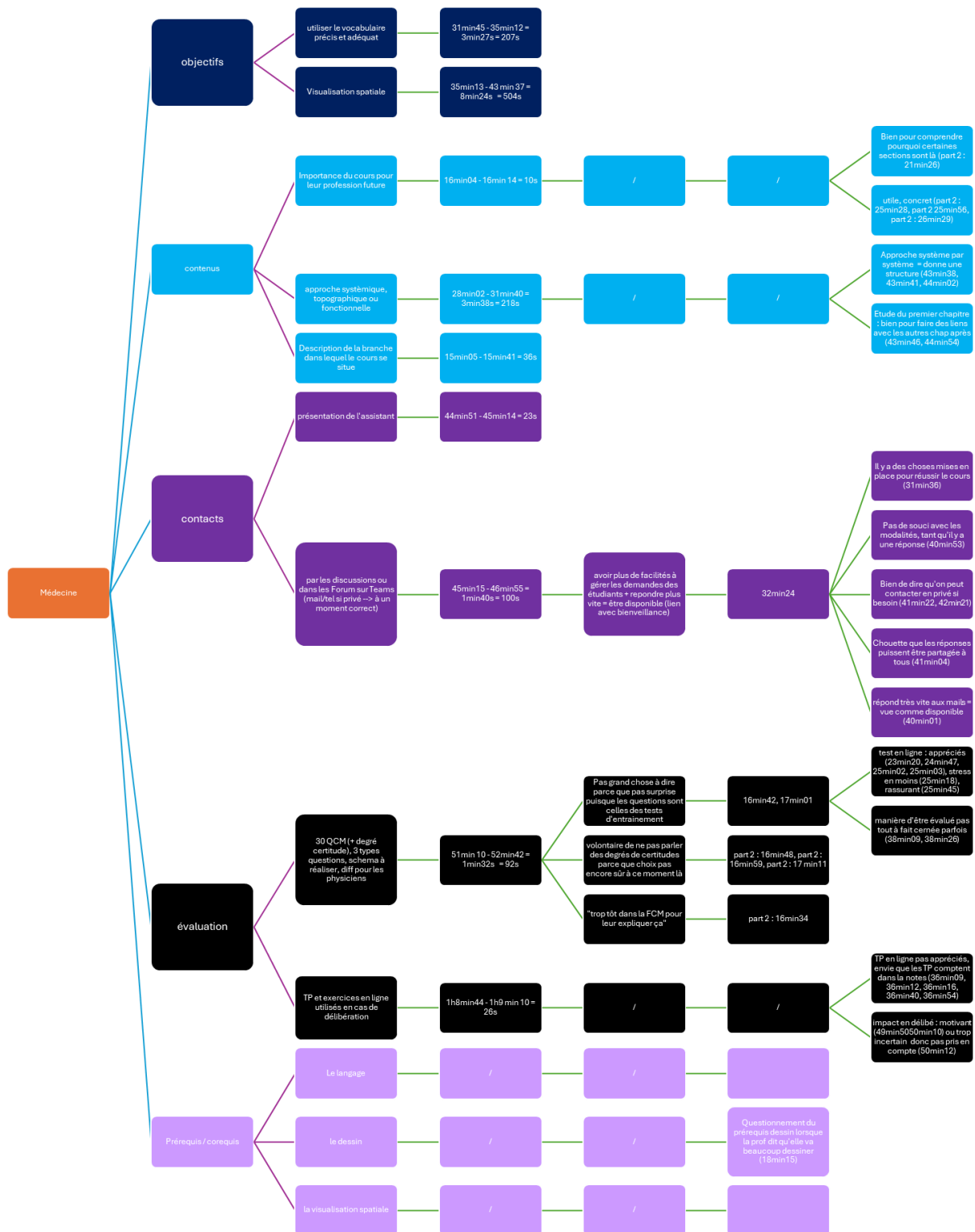


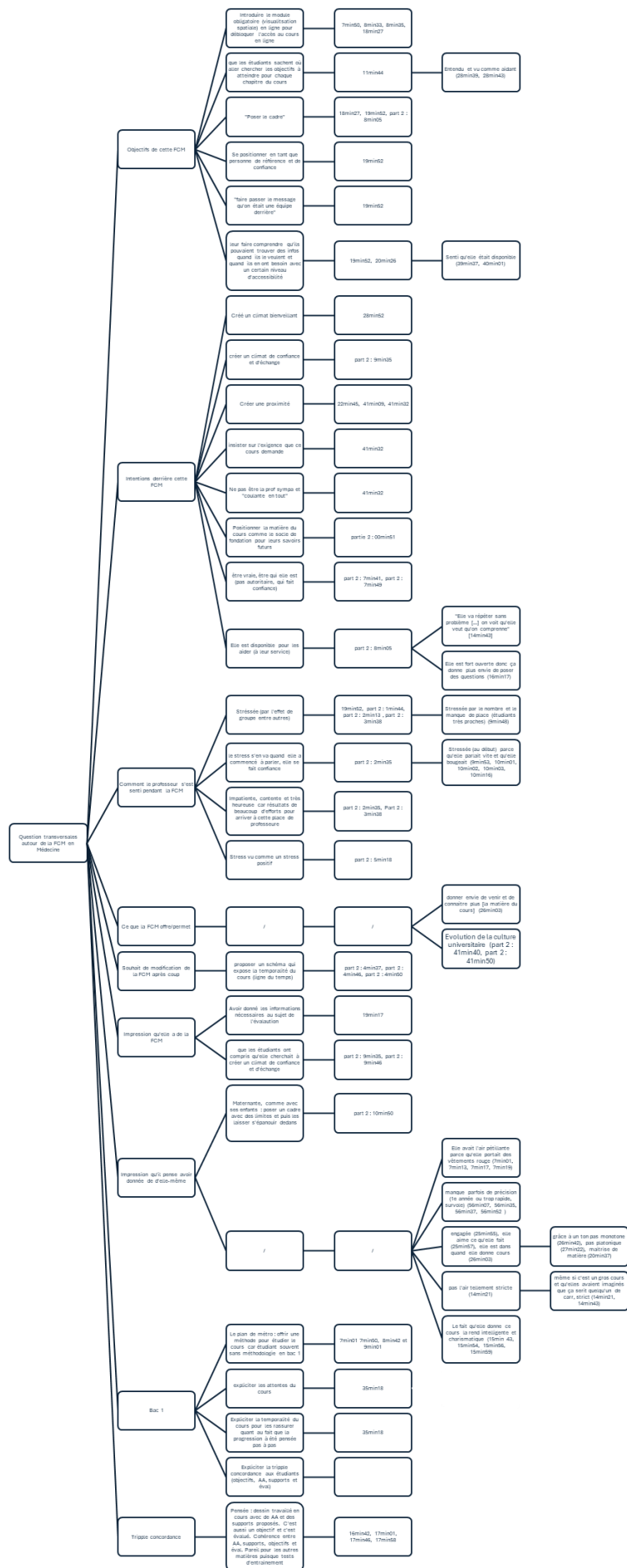




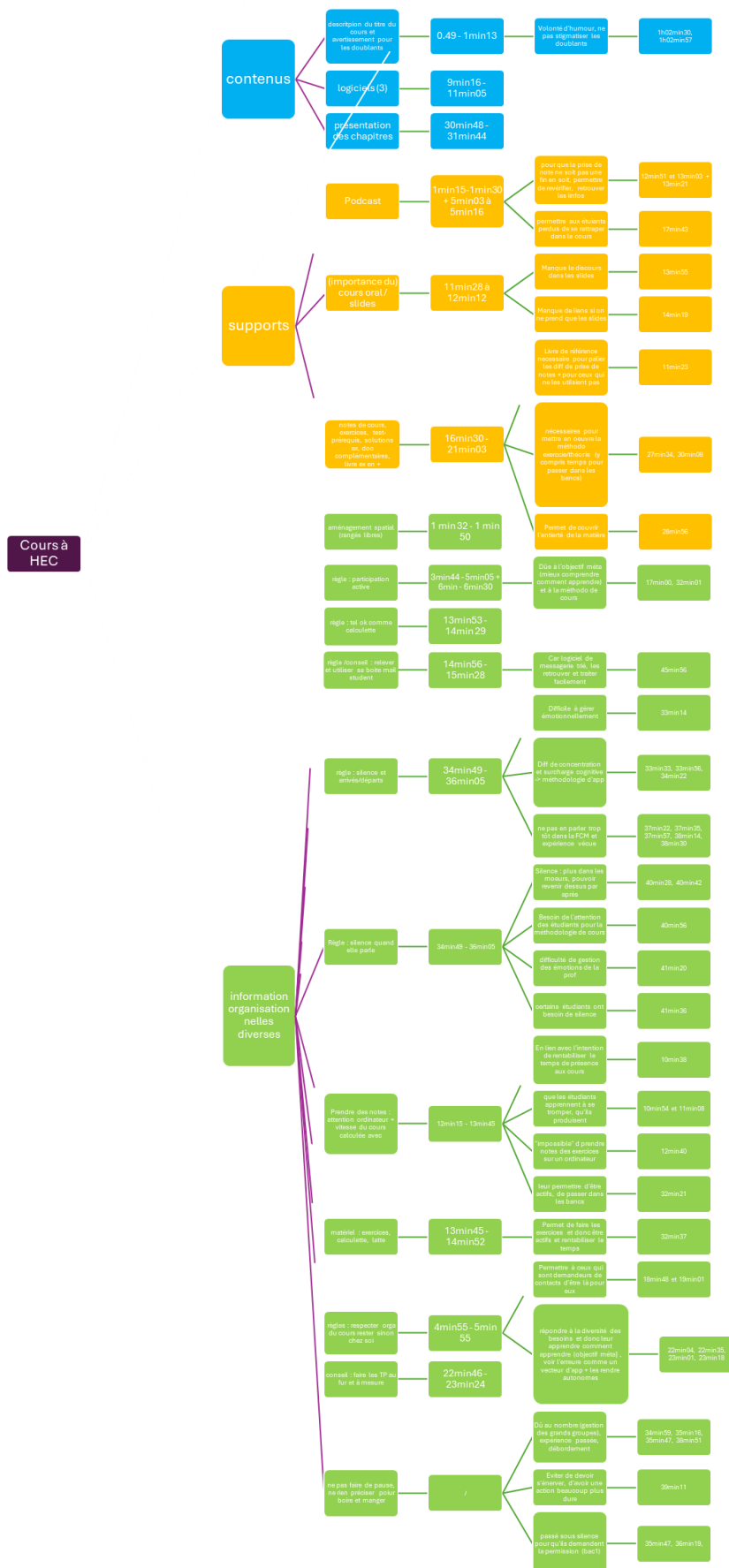
Annexe 24 : Arbre structurel avec thématisation de Médecine

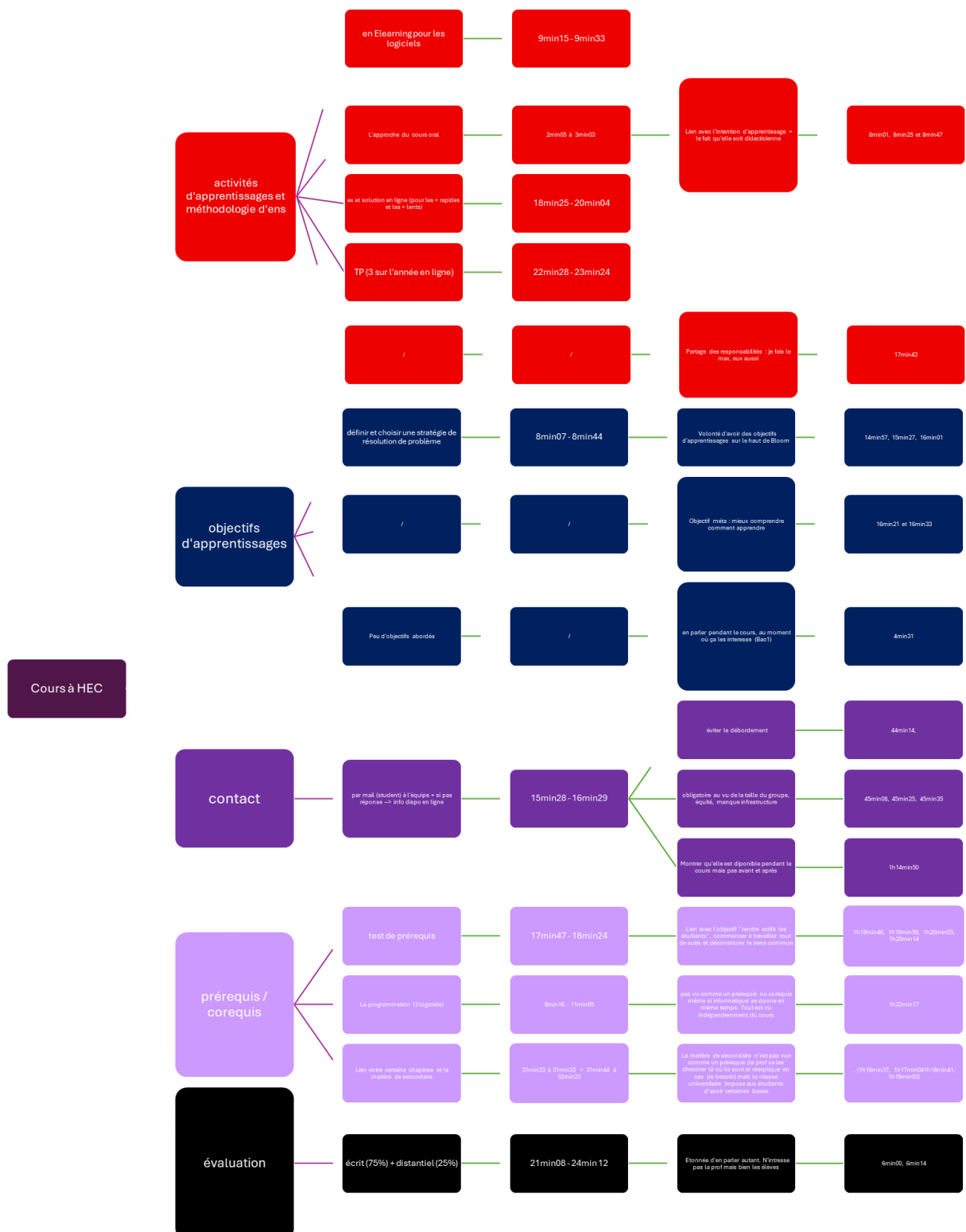


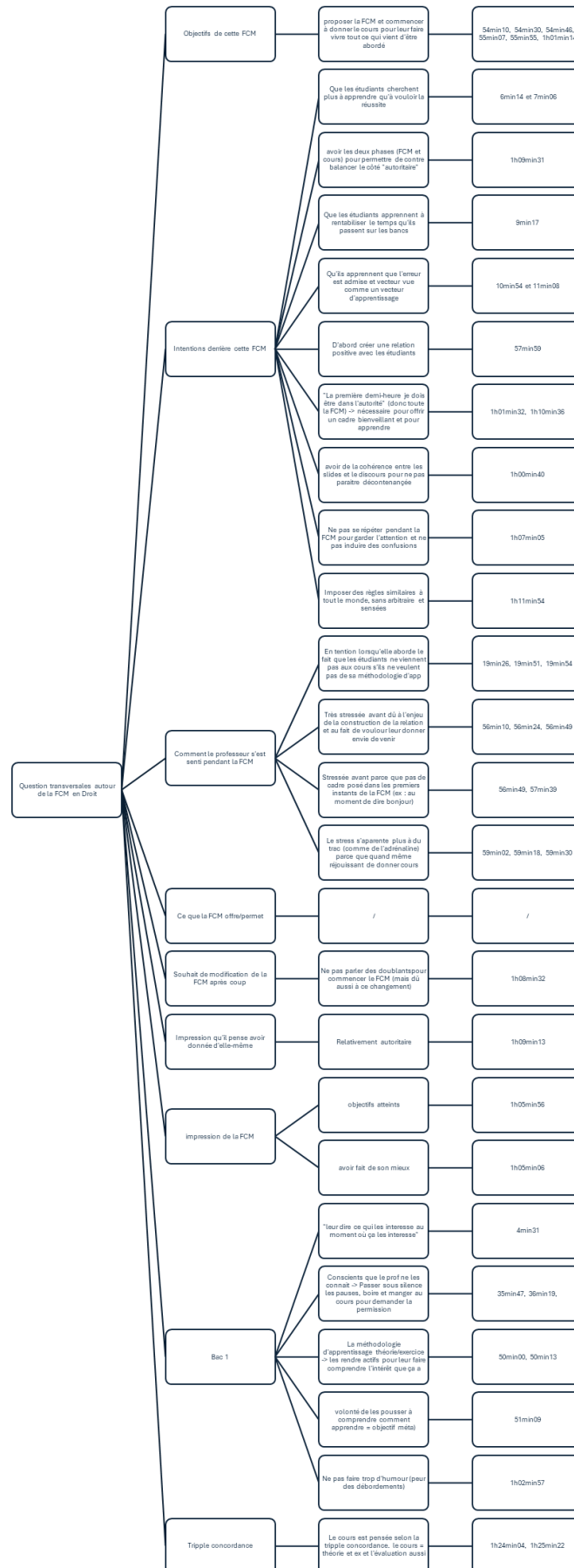




Annexe 25 : arbre structurel avec thématisation de cours des HEC







Grille de codage : entretien avec le professeur de Droit croisé aux faits de la FCM

Rubriques	Axes thématiques	Faits observés en lien	Thèmes (justification)	Sous-thèmes éventuels	Numéro de verbatims
Les faits de la FCM	Contenus du cours	Explications historiques de la mise en place du cours dans le cursus	Souhait de rendre légitime le cours au sein de leur cursus	<ul style="list-style-type: none"> - Choix historique - Tradition universitaire 	196 196
		Ne pas présenter la table des matières du cours	Ne pas les effrayer (4x) (Lien avec B1 : ne pas les effrayer)		203
		Aborder des exemples de contenus	Donner un aperçu de la complexité du cours		209
	Contacts	Accorder 7,02% de la FCM	Ne pas déshumaniser le cours		42

		Peu de modalités décrites	Créer une communication		45
			Montrer qu'il y a des humains derrière le cours		46
			Difficulté de gestion des contacts avec de grands auditoires		48
			Canaliser le mode de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Par mail - Ne pas s'adresser à n'importe qui - Pas n'importe comment - N'importe quand 	50
			Expérience négatives vécues	<ul style="list-style-type: none"> - Très vite ingérable - Angoissant 	64
	Objectifs d'apprentissages	Explication de la différence entre exigence et mérite	Il doit être exigeant parce que le cours l'est	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les dates - L'usage des mots - Et les sources 	84
	Activités d'enseignement	En parler autant (26,14%)	« On va quand même passer 60h ensemble »		42
		Diffusion d'extraits musicaux	Se questionner au sujet du cours		100

			Inaugurer différents types de supports pour le cours		100
			Jouer sur les différents sens dans l'apprentissage		100604
			Etudier [les contenus du cours] dans un contexte global		100
			Modalité de rencontre du professeur	Non explicité (lien avec intention de mystère)	104
			Montrer que le cours sera une des interprétations de [sujet du cours].		108
		Citer Humerto Eco	Prendre consciences de l'importance des mots (Lien avec l'objectif d'exigence)	À développer pour leur futurs métiers	211
	Supports				
	Evaluation				

	Règles	Peu abordées	Pas imposer de règles sur les arrivés/départs	Conscience que le cours en mal placé en termes d'horaire	66
			Ecoute suscitée par le charisme du professeur		66
			Expérience positive	Pas besoin d'en imposer	66
		Technique pour obtenir le silence	« C'est l'auditoire qui a raison »		66
		Proposer venir s'asseoir devant aux retardataires	Marcher jusqu'à une place libre en arrivant en retard est souhaité	- Eviter l'agglutinement devant les portes et dans les escaliers	158
				- Ne pas perturber ceux qui prennent notes	160
				- Exposer une forme de flexibilité et respects mutuel (Lien avec Bac 1 : charisme)	162
	Conseils	Explication au sujet de l'exigence et du mérite	Etre exigeant avec soi et vis-à-vis du cours	- Clé pour réussir le cours - Intégrer sa condition de base est nécessaire	213, 215 217, 219
	Espace				
	Divers				

	Prérequis/corequis	Explication de la différence entre exigence et mérite	Etre exigeant (avec eux-mêmes et vis-à-vis du cours)	<ul style="list-style-type: none"> - L'université impose cette exigence - Déjà un prérequis des premiers mois vécus 	86 88, 94
--	--------------------	---	--	---	------------------

Les réflexions transversales au sujet de la FCM	Objectifs		Aborder l'évaluation, les activités d'enseignement et les supports		24, 42
	Intentions	Ne pas rendre tout explicite	Garder une part de mystère	<ul style="list-style-type: none"> - Les laisser se poser des questions - Les amener à apprendre à découvrir l'autre 	102, 106 184 184
		FCM 2h	Proposer une FCM sur l'entièreté du premier cours	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre le temps de bien introduire, car moment marquant 	130
			Apprendre aux étudiants à ne pas poser de		176

			jugements hâtif (au sujet de leur professeure) (Lien avec intention mystère + tempère l'impression d'être trop strict)		
			Donner une image plus humaine de l'université		178
			Mettre en avant la différence entre la personne et la fonction du professeur	Etre en costume à la FCM pour pouvoir les surprendre par la suite en étant plus lui-même (Lien avec le mystère)	182
		Explication au sujet de l'exigence et du mérite	Faire comprendre que le discours méritocratique est une illusion		221
			Leur apprendre que l'habit est un marqueur de la fonction professionnelle		182

			Respecter la fonction de contrat de la FCM (Lien avec Bac 1 : vérité absolue)	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité d'être au clair avec le cours - Ne pas s'avancer au sujet d'éléments incertains 	257 259
	Ressenti		Stressé (5x)	<ul style="list-style-type: none"> - Palpitation cardiaque - Nombreux au premier cours - Adhésion ou décrochage au cours en jeu - Grande quantité d'informations à partager - Nécessité à être clair et explicite - Diminution progressive du stress pendant la FCM 	164 166 166 166 166 170
	Attitude du professeur		Rester très vigilant		170
	Impression de lui-même		Trop fermé	<ul style="list-style-type: none"> - Dû aux enjeux (Lien avec le stress) 	172
			Trop strict	<ul style="list-style-type: none"> - Dû aux enjeux (Lien avec le stress) 	172, 176
	Apports	Préparer et donner cette FCM	Questionnement des pratiques pédagogiques		253

			Aide à la construction du cours		255
			Permet la rectification de certains supports pédagogiques (syllabus)		255
	Souhait de modifications		Injecter plus de chaleur humaine	- N'y arrive pas à cause du stress (Lien avec le stress)	172
			Etre plus décontracté	- N'y arrive pas à cause du stress (Lien avec le stress)	172

Réflexion par rapport au public de Bac1	Mobilisation de l'expérience personnelle		Se rappeler de comment il était en Bac 1		44
	Posture professionnelle du professeur		Renvoyer du charisme	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité du professeur pour que les étudiants écoutent - Se mettre en scène 	66 70 70
			Humour	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer sur les différents niveaux d'attention - Ne pas en rire est encore plus efficace 	72 72, 76
	Ne retiennent pas toutes les informations directement	FCM de 2h	Besoin de revenir sur les informations de la FCM pendant l'année		128
	Rendre le cours attractif	Annoncer les conférences	Offrir à ceux qui n'ont pas l'occasion la		142

			possibilité de rencontrer des personnalités publiques		
			Vendre du rêve		144
			Leur permettre de conscientiser le caractère exceptionnel de certains moments de cours		144
	Limite les choix pédagogique		Ne pas les faire participer		148
				- Contexte qui ne le permet pas	152
				- Wooclap là pour sonder le niveau de compréhension sans les faire intervenir	152
				- Peur des débordements	156
				- Volatilité du climat de travail	156
	Ne pas les effrayer		Ne pas présenter la table des matières du cours (Lien avec contenu : en		205

			pas présenter la table des matières)		
	Perçoit le discours comme une vérité absolue		Ne pas s'avancer au sujet d'éléments incertains		259

Triple concordance	Exigence		Évaluée	<ul style="list-style-type: none"> - Dates à connaître - Importance des mots dans les questions 	114
	Proposer des exercices Wooclap		Proposer aux étudiants de s'exercer avec les questions d'examen	<ul style="list-style-type: none"> - Tempérée par la stratégie 	120
					136

Droit : remarques générales :

FCM de 2h, mais grande part de mystère quand même... C'est assez opposé ?

Grille de codage : entretien avec le professeur de HEC croisé aux faits de la FCM

Rubriques	Axes thématiques	Faits observés en lien	Thèmes (justification)	Sous-thèmes éventuels	Numéro de verbatims
Les faits de la FCM	Contenus du cours				
	Contacts	Si l'information est introuvable dans le support fournis, alors lui envoyer un mail et elle répondre (uniquement dans ce cas)	Expliciter et justifier ce mode de contact	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessaire vu la taille du groupe - Prendrait trop de temps de fonctionner autrement - Volonté d'équité (pouvoir répondre à tous de la même manière) 	116, 118 116 118
	Objectifs d'apprentissages	En parler peu	Les transmettre au moment opportun	En fonction de l'intérêt des étudiants (Lien avec bac : intérêt des étudiants)	4
			Leur apprendre à valoriser le processus d'apprentissage plutôt que le résultat (Lien :		4, 6

			intention apprendre à apprendre)		
Activités d'enseignement	Mélanger théorie et exercices	Coller avec son parcours et ses fonctions professionnelles		16	
		Répondre à son intention de valorisation de l'apprentissage (Lien : objectif : apprendre à valoriser l'apprentissage)		16	
Supports	Expliquer que les slides ne seront pas à leur disposition	Faire comprendre que les slides ne suffisent pas pour étudier le cours		24, 26, 28	
	Expliquer que les notes ne contiennent pas ce qu'ils doivent apprendre	Montrer qu'ils devront être actifs (lien intention de rentabilisation du temps)		20	
	Expliquer qu'il y a un livre de référence à leur disposition	Faire comprendre qu'il existe d'autres solutions	- Pour ceux qui n'aiment pas le système de notes	20	

		Expliquer qu'un podcast est à disposition	Faire comprendre qu'il existe d'autres moyen pour avoir accès aux contenus du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Pour ceux qui ont des difficultés de prise de notes - Au cas où ils auraient des difficultés de prise de notes - S'ils veulent vérifier une information - (Pour pallier la non mise à disposition des slides) - Pour se remettre en ordre - Pour faire des choix stratégiques entre les cours 	22 22 26 30 30
		Explication des supports du cours (notes, exercices, livres, sources complémentaires...)	Poser les bases pour permettre la modalité d'enseignement choisie (exercices-théorie)	<ul style="list-style-type: none"> - Permettant ainsi d'être efficace et de pouvoir couvrir l'entièreté de la matière 	56, 62 60
	Evaluation	En parler autant	Intéresse les étudiants à la FCM (lien : bac 1 just in time pédagogique)	<ul style="list-style-type: none"> - Système qui évalue (Lien : opposé avec objectif d'apprentissage 4 et 6) 	4

			Pouvoir y faire référence pendant l'année (lien fonction de contrat et apports FCM)		6
Règles	Participation active requise au cours	Répondre à son objectif : leur apprendre à apprendre		? (30, 136)	
		Permettre la mise en place des modalités de cours choisies (mélange théorie-exercices)		? (30, 70)	
	Respecter l'organisation du cours ou rester chez soi	Permettre à chacun de choisir sa technique de travail (lien avec apprendre à apprendre)		30	
		Permettre à ceux qui sont demandeurs de contact et d'explications d'en avoir	Car moins de monde au cours en disant ça	30	

			Met en tension la professeure lorsqu'elle le dit à la FCM	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à chacun de choisir sa technique de travail (lien avec intention : place de l'erreur) - Croyance que le bon prof est celui qui a beaucoup d'étudiant au cours 	32 + 36 40 38, 39, 40, 108
		Arriver à l'heure, ne pas partir avant la fin du cours	Nécessaire pour la bonne mise en place des modalités d'enseignement choisies (ex-théorie)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin du retour des étudiants 	74, 78 74, 76
			Eviter les difficultés de gestion émotionnelle de la professeure	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de concentration 	74 78
			À ne pas aborder trop tôt dans la FCM	<ul style="list-style-type: none"> - Pour toucher le bon public 	90, 96
		Silence lorsqu'elle parle	Nécessité d'en parler, car affaiblissement des		108

			codes sociaux académiques		
			Pouvoir s'appuyer sur la règle dans le cours (lien avec la fonction de contrat des FCM)		108
			Nécessaire pour la bonne mise en place des modalités d'enseignement choisies (ex-théorie)		108
			Eviter les difficultés de gestion émotionnelle de la professeure		108
			Répondre au besoin des étudiants qui ont besoin de silence pour travailler		108
		Taire certaines règles (pause, boire,	Volonté que les étudiants lui demandent	- Dû à des expériences antérieures	80, 84 80, 82

		manger, aller aux toilettes...)	la permission avant d'agir	<ul style="list-style-type: none"> - Affaiblissement des codes sociaux académiques - Gestion des grands groupes - Eviter de devoir sévir 	86, 87, 88 100 102
		Utiliser son adresse mail « student » pour la contacter	Lui permettre de les informer et de se justifier par rapport à ce choix	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver et traiter les mails des étudiants grâce à un logiciel de messagerie qui trie les mails - Gestion des grands groupes 	120 120
		Mise ne place de règle	Pouvoir agir avec équité et justice dans son cours		207
	Conseils	Ne pas prendre notes avec un ordinateur	Développer leur autonomie (lien avec apprendre à apprendre)		44
			Les amener à une prise de note efficace		22
			Permettre le bon déroulement du cours selon les modalités		72

			d'enseignement choisies (théo-ex)		
		Explication du matériel nécessaire	Que les étudiants rentabilisent leur temps en cours (lien avec intention : rentabiliser le temps + règle participation active)		72
	Espace				
	Divers				
	Prérequis/corequis				

Les réflexions transversales au sujet de la FCM	Objectifs		Expliciter la cohérence interne du cours	En comprenant que les choix pédagogiques réalisés sont dans leur intérêt.	64
			Expliciter les objectifs du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à apprendre (méta) - Définir et choisir une stratégie de résolution de problème 	134 30 30
			Expliciter les règles et en taire certaines (lien avec les règles)	<ul style="list-style-type: none"> - Arrivés/départs - Pause et sortie 	150
			Construire une relation positive avec les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas se fâcher dans la FCM 	162
	Intentions		Amener les étudiants à valoriser le processus d'apprentissage plutôt que le résultat	<ul style="list-style-type: none"> - Guide la FCM - Guide les choix de modalités pédagogiques du cours 	12, 16 12 12

			Leur faire comprendre que le cours cherche à rentabiliser le temps qu'il y passe		16
			Leur faire comprendre que l'erreur est vue comme un vecteur d'apprentissage		20
			Les faire se rendre compte qu'ils sont capables d'apprendre des choses		48
		Situer le cours % à ce qu'ils ont vu et où ils doivent arriver.	Permettre aux étudiants de se construire une vision globale du parcours d'apprentissage		52, 54
		FCM de 25 minutes	Proposer une FCM « courte » pour pouvoir commencer le cours lors d la première séance	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif : mettre en œuvre ce qui a été expliqué dans la FCM - Contrebalancer l'impression de 	150, 154, 156, 168 199

				quelqu'un d'autoritaire donnée	225
				- Montrer qu'elle est disponible	
			Proposer une FCM qualitative (lien avec le stress dû à tous les points à côté = interprétation)	- Soigner la forme (cohérence entre le discours et les slides)	166, 168
				- Etre sûre de soi	168
				- Etre irréprochable	168
				- Etre dans l'autorité pour offrir un climat bienveillant	168 + 205
				(Lien : contrebalancé par intention : FCM courte)	189
				- Aborder tous les points prévus	191
				- Ne pas se répéter pour éviter les ambiguïtés	
		Phrase au sujet des répétants	Déstigmatiser les répétants	- Par l'humour	174
					176
		Explication de l'utilisation de la boîte mail seulement si la	Faire comprendre qu'elle a une disponibilité relative	- Disponible pendant le cours, mais peu après et avant	231, 233

		réponse ne se trouve dans aucun support à disposition			
		Aborder le cours d'informatique	Informé de la complémentarité du cours avec d'autres		273
	Ressenti		Stressée	<ul style="list-style-type: none"> - Enjeu de la construction de la relation positive (lien : objectif : relation +) - Enjeu de l'engagement des étudiants pour le cours - Pas de cadre posé au moment de prendre la parole - Disparaît une fois la FCM commencée 	158 158, 164 158, 164 160, 162 164
			A le trac	<ul style="list-style-type: none"> - Montée d'adrénaline - Impatiente d'y être 	164 164
			« Toujours à la limite de la surcharge cognitive »	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à gérer ses émotions 	162

			lors de la première prise de parole		
	Attitude du professeure				
	Impression d'elle-même		Relativement autoritaire (lien : intention : commencer le cours)		197
	Apports				
	Souhait de modifications	Parle des répétants dès les premiers instants de la FCM	Parler des répétants plus tard dans la FCM		195

Réflexion par rapport au public de Bac1	Just in time pédagogique		Pour garder leur attention		4
	Conscience que la professeure ne les connaît pas		Risque de débordement		82
	Limiter le recours à l'humour		Risque de débordement (lien : opposé à l'utilisation de l'humour pour déstigmatiser les		176

			répétants et opposé à ce qui se passe en droit)		
--	--	--	--	--	--

Triple concordance					

Grille de codage : entretien avec le professeur de Médecine croisé aux faits de la FCM

Rubriques	Axes thématiques	Faits observés en lien	Thèmes (justification)	Sous-thèmes éventuels	Numéro de verbatims
Les faits de la FCM	Contenus du cours				
	Contacts	Par Ecampus via les forums	Expliquer et justifier ce choix	<ul style="list-style-type: none"> - Facilité de gestion - Permettre de garantir une réponse dans les 2-3 jours (lien : intention : la disponibilité continue de l'info) 	86
	Objectifs d'apprentissages				
	Activités d'enseignement				
	Supports		Partager une de ses passions : la musique		60

		Informer qu'il existe une Playlist Spotify	(lien avec intention de proximité)		
			Leur offrir un repère temporel pour étudier		62
		Proposer des schémas à annoter sur eCampus	Expliquer et justifier ce choix	<ul style="list-style-type: none"> - Se rassurer - Faciliter la prise de notes 	96, 97, 98, 99 100, 103, 104
	Evaluation	Ne pas l'aborder longuement	Tout à été dit dans le temps accordé à ça, même si bref.		47, 55
			L'évaluation n'est pas surprenante donc pas besoin d'en parler plus	-Pas surprenante grâce aux tests d'entraînement disponibles	47
		Ne pas aborder la mise en application des degrés de certitudes oralement	Trop tôt pour aborder ça		202
			Se laisser le temps de réfléchir à cette modalité d'évaluation par après (lien avec la fonction de contrat de la FCM)		202

Règles	Ne pas en imposer, ne pas en parler	Manque de repère dans l'imposition de règles	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les règles à imposer ? - Première expérience 	76
		En cohérence avec sa personnalité	<ul style="list-style-type: none"> - « je ne suis pas quelqu'un qui fixe des règles comme ça » 	76
		Compte sur les effets du climat de bienveillance	<ul style="list-style-type: none"> - La bienveillance est contagieuse 	76
		Responsabilité des étudiants		76
		Compte sur la possibilité d'en installer par après au besoin (opposé au contrat FCM ?)		80
Conseils	Parallèle entre l'étude du cours et un plan de métro	Leur donner une méthode d'étude	<ul style="list-style-type: none"> - Pas encore de méthodologie (Lien : bac 1 : manque de méthodo) - Du mal à appréhender le cours 	19
		Etudier le cours régulièrement	Conscientiser sur l'exigence requise pour	123

			le cours (lien : intention : conscientiser sur l'exigence requise)		
Espace	Proposer de solutions pour installer tout le monde dans l'amphi trop petit	Volonté que tout le monde soit bien installé (lien avec attitude bienveillante)			83
Divers	S'être présentée ainsi que son parcours, ses fonctions, sa famille...	Créer une proximité et rassurer les étudiants de SBIM (lien avec intention de proximité)	- Car ils sont souvent ne crise identitaire		60
		Expliquer aux étudiants de médecine qu'ils seront amenés à la recroiser			60
		Montrer qu'elle a plusieurs « casquettes »			60
Prérequis/corequis					

Les réflexions transversales au sujet de la FCM	Objectifs	Explication du module d'exercice en ligne au sujet de la visualisation spatiale	Pouvoir le réaliser après le cours		19
			Accéder au reste des supports de cours		19, 51
			Décrire comment le cours va être étudiée à travers ce cours		29
		Description de l'emplacement des objectifs de chaque chapitre	Décrire aux étudiants où trouver les objectifs de chaque chapitre	- Ne pas devoir les énumérer dans la FCM	31, 35, 51
		Description des supports de cours	Décrire les supports		51
	Intentions		Poser le cadre		55, 164
				Dans lequel elle met tout en place pour les accompagner	156
			Se positionner en tant que personne de référence		55

			Se positionner en tant que personne de confiance		55
			Créer un climat bienveillant		164
			Créer un climat d'échange		164
			Faire prendre conscience qu'il y a tout une équipe derrière le cours		55
			Montrer qu'il y a une disponibilité continue de l'information		55
			Démontrer un certain niveau d'accessibilité, de proximité		55
		Insister sur le fait que c'est un cours qui se travaille régulièrement	Conscientiser les étudiants au sujet de l'exigence requise pour le cours		108, 123

			Présenter la discipline du cours comme un socle fondamental pour leur futur		118
	Ressenti		Stressée	<ul style="list-style-type: none"> - Première expérience - Par l'effet de groupe - Resté élevé pendant la FCM - Vu comme positif 	134 55 126 146, 147, 148 152
			S'est fait confiance		130
			Heureuse		130, 134
			Impatiente		134
	Attitude du professeure		Bienveillance	<ul style="list-style-type: none"> - L'inspirer en retour - Ne pas imposer de règle (lien : règles ne pas en imposer) 	78 76
			Etre qui elle est		156
			Etre accueillante		156
	Impression d'elle-même				
	Apports				

	Souhait de modifications		Expliciter d'avantage la temporalité du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer la place du chapitre d'embryologie dans le cours - Création d'un graphique syllabus 	43 93
--	--------------------------	--	---	--	----------

Réflexion par rapport au public de Bac1	Manque de méthodologie pour étudier ce genre de cours	Proposer une méthode d'étude (//plan de métré).	Aider à appréhender le cours	Novices dans l'étude de ce genre de cours	19, 20, 21
	Nécessité d'expliciter la triple concordance	Explication des objectifs, AE, supports et éval	THEME ?		92
	Expliciter la temporalité du cours	Expliquer la construction du cours et la place du chapitre d'embryologie	Les rassurer quant au fait que les connaissances vont se construire au fur et à mesure		92

Triple concordance	Exigence				
	Proposer des exercices				
	Wooclap				

Grille de codage croisé entre les différents entretiens :

Rubriques croisées	Axes thématiques croisés	Thème :	Convergence, divergence, opposition...
Les faits de la FCM	Contenus du cours	Enumérer les contenus	Oui en HEC Non en droit pour ne pas effrayer les Bac1 À travers la description de la méthode d'app en médecine
	Contacts	Proposer une modalité de contact simple pour canaliser	Tous dans ce sens (sauf qu'on droit il ne précise rien oralement pour arriver à ça)
	Objectifs d'apprentissages		
	Supports		
	Evaluation		

	Règles	En imposer ou pas ?	HEC : imposée ou tu es pour pouvoir mieux gérer le groupe
			Droit : ne pas en imposer, mais jouer sur le charisme
			Médecine : ne pas en imposer et compter sur le climat de bienveillance et possibilité d'en ajouter par la suite
	Conseils	Conscientiser sur l'exigence	Convergent en médecine et droit. Non abordé en HEC (plus pratico-pratique : matériel et prise de note)
	Espace		
	Divers		
	Prérequis/corequis		

Les réflexions transversales au sujet de la FCM	Objectifs		Tous très différents...
	Intentions	Bienveillance, accueil, accessibilité + exigence : médecine	Divergence totale
		Mystère, travail sur la représentation du professeur + exigence : droit	
		Transmission de valeurs pédagogique + mise en œuvre des propos de la FCM : HEC	
	Ressenti	Stressé : Médecine : oui parce que 1 ^e fois HEC et droit : oui parce qu'il y a beaucoup d'enjeux	Convergence (médecine et HEC), mais pas pour les même raisons
		Heureuse et impatiente : HEC et Médecine	Convergence HEC et médecine, absence en droit
	Attitude du professeur	Bienveillance – médecine	Divergence totale

		Vigilant - droit	
		(Autoritaire) – HEC	
	Impression de lui-même	/ (gênée de parler d'elle ?) – médecine	
		Strict – droit	Divergence totale
		Autoritaire – HEC	
	Apports	Aide à construire le cours	
	Souhait de modifications	Expliciter + la temporalité – médecine	Divergence totale
		Ne pas parler des répétant – HEC	
		Etre moins fermé/strict – Droit	

Réflexion par rapport au public de Bac1	Recours à l'humour	Oui en droit Non en HEC Rien en médecine	Divergence
--	--------------------	--	------------

	Usé de technique pour favoriser l'engagement des étudiants par rapport au cours	Fait en droit et à HEC, mais pas en médecine	Convergence partielle
--	---	--	-----------------------

Questionnements généraux :

- Proposer des **FCM de durées différentes** (et **commencer ou non le cours**) :
 - Droit = entièreté du premier cours
 - HEC = 25 min et souhait de commencer le cours absolument dans la même séance
 - Médecine = moitié du premier cours

- Opposition entre proposer une FCM de 2h, mais garder une grande part de mystère en droit

- La **FCM est souvent vue comme l'évaluation du cours** proposé par les étudiants et comme facteur d'engagement/désengagement de l'étudiant dans la tâche (HEC et droit)

- La **FCM vue comme un contrat ?**
 - Médecine : ne pas aborder les degrés de certitudes oralement pour se laisser le temps de réfléchir
 - Droit : ne pas s'avancer sur des sujets incertains, car B1 voit le discours comme une vérité absolue
 - HEC : parler de l'évaluation et des règles pour pouvoir y faire référence pendant l'année