

Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université?

Marie-Christelle Philippe, Marc Romainville et Bertrand Willocq

Volume 23, numéro 2, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031918ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031918ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Philippe, M.-C., Romainville, M. & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309–326. <https://doi.org/10.7202/031918ar>

Résumé de l'article

La recherche présentée dans cet article repose sur l'hypothèse qu'une meilleure connaissance des représentations qu'ont a priori les étudiants novices de ce que devront être leurs manières d'apprendre permettrait de réduire l'hiatus entre le secondaire et l'université. Un questionnaire intégré à un module de propédeutique a été administré à des étudiants novices de niveau universitaire. Les résultats indiquent que certains étudiants envisagent l'apprentissage comme une occasion de formation personnelle et que d'autres le considèrent plutôt comme un moyen d'insertion sociale dont l'obtention d'un diplôme universitaire leur paraît la clé. L'article décrit aussi les approches d'apprentissage que les étudiants comptent mettre en oeuvre et les stratégies qu'ils pensent déployer en première année universitaire.

Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université?

Marie-Christelle Philippe
Chercheuse

Marc Romainville
Premier assistant

Bertrand Willocq
Chercheur

Facultés universitaires de Namur

Résumé – La recherche présentée dans cet article repose sur l'hypothèse qu'une meilleure connaissance des représentations qu'ont *a priori* les étudiants novices de ce que devront être leurs manières d'apprendre permettrait de réduire l'hiatus entre le secondaire et l'université. Un questionnaire intégré à un module de propédeutique a été administré à des étudiants novices de niveau universitaire. Les résultats indiquent que certains étudiants envisagent l'apprentissage comme une occasion de formation personnelle et que d'autres le considèrent plutôt comme un moyen d'insertion sociale dont l'obtention d'un diplôme universitaire leur paraît la clé. L'article décrit aussi les approches d'apprentissage que les étudiants comptent mettre en œuvre et les stratégies qu'ils pensent déployer en première année universitaire.

Introduction

Les représentations pilotent les comportements. Ainsi, les stratégies d'apprentissage adoptées par un étudiant sont influencées par les représentations qu'il se construit de l'acte d'apprendre et de son contexte d'apprentissage (Entwistle et Ramsden, 1983; Romainville, 1993). Par exemple, ses stratégies de mémorisation d'un cours donné répondent aux images qu'il se fait du fonctionnement de la mémoire, des exigences de l'enseignant et des caractéristiques qu'il attribue aux contenus abordés. Ces représentations sont en partie relatives au contexte dans lequel elles se construisent.

Or, entrer à l'université, c'est s'engager dans l'inconnu. C'est découvrir petit à petit une nouvelle situation d'apprentissage. C'est décoder, presque une à une, les caractéristiques de ce nouveau monde dans lequel l'étudiant doit s'intégrer rapidement. En effet, l'université représente pour l'étudiant un nouveau contexte d'étude avec ses caractéristiques propres: présence de grands groupes, liberté nouvelle à gérer, augmentation de la quantité des matières, exigences nouvelles liées au caractère profession-

nalisant des formations, etc. Une des clés de la réussite réside dans l'adaptation rapide de l'étudiant à ce nouveau monde, en particulier l'adaptation de ses stratégies d'apprentissage. Ainsi, un étudiant qui entre à l'université doit bien souvent ajuster ses stratégies de gestion du temps pour organiser son étude de manière plus autonome sans plus compter sur un guidage extérieur fort, comme il l'a connu au secondaire (Pourtois et Lhermitte, 1986). De la même manière, ses stratégies de mémorisation devront être adaptées à la quantité croissante des matières universitaires et aux types de raisonnement associés. Une des difficultés réside dans le fait que l'étudiant novice ne dispose que de représentations *a priori*, préalables, anticipées de cette nouvelle situation d'étude. Ces représentations se construisent par analogie ou par opposition à un contexte connu, celui du secondaire, ou encore sur la base de l'expérience d'autrui, celle des étudiants plus âgés, d'un parent, de ses enseignants du secondaire, etc.

L'objectif de la recherche présentée dans cet article est de décrire et d'analyser, chez des étudiants novices, les représentations *a priori* de ce que sera leur apprentissage à l'université, dans le but de mieux comprendre comment ils affrontent une première année du supérieur et d'examiner dans quelle mesure ces représentations les aident ou non à s'y adapter. En effet, l'anticipation joue probablement un rôle dans le processus d'adaptation: l'étudiant ajuste sans doute d'autant mieux ses manières d'apprendre à un nouveau contexte qu'il en a anticipé correctement les caractéristiques. En ce sens, Wolfs (1993) a étudié le rôle de l'anticipation des questions d'examen sur la performance scolaire. De même, Fournier et Laveault (1994) ont montré que l'anticipation est une variable prédictive de la réussite de l'élève à un examen de rendement scolaire. On peut penser qu'un mécanisme d'anticipation plus large, comme l'anticipation d'un nouveau contexte d'apprentissage ou de stratégies d'apprentissage nouvelles, est tout aussi déterminant. Afin de mieux comprendre comment l'étudiant du secondaire aborde l'université, la recherche analyse ses anticipations dans les trois domaines suivants; à savoir sa conception de ce qu'est apprendre à l'université, l'approche d'apprentissage qu'il met en œuvre et ses stratégies.

Sa conception de ce qu'est apprendre à l'université – Des recherches en pédagogie universitaire (Marton, Dall'Alba et Beaty, 1993; Säljö, 1979; Van Rossum et Schenk, 1984; Volvet et Chalmers, 1992) ont montré que chaque étudiant se construit sa propre conception de l'apprentissage à l'université. Pour certains, apprendre à l'université c'est mémoriser le discours d'un maître pour le lui restituer le jour de l'examen. Pour d'autres, c'est une occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de leur future profession. Pour d'autres encore, c'est l'occasion de développer leur culture générale. Progressivement, la conception qu'a l'étudiant de l'acte d'apprendre est apparue comme un «noyau dur» autour duquel se structurent ses comportements d'étude.

L'approche d'apprentissage qu'il met en œuvre – La mise en évidence et l'analyse d'approches d'apprentissage différentes constituent un autre résultat intéressant de la recherche en pédagogie universitaire de ces quinze dernières années. Sur des sites différents et dans des contextes culturels variés, des chercheurs indépendants ont

abouti à une classification en trois approches de ces dispositions vis-à-vis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (Biggs, 1984; Entwistle, 1988; Ramsden, 1992): l'approche en surface, l'approche en profondeur et l'approche stratégique.

L'objectif des étudiants qui développent une approche en surface est d'obtenir une qualification. L'aspiration est «d'être admis». La peur de l'échec est source de motivation. Ils se limitent à ce qui est juste nécessaire. Leurs méthodes sont centrées sur la reproduction: mémorisation segmentée, mot à mot, par cœur, sans dissocier l'exemple de la règle, la structure du contenu.

L'approche en profondeur conduit l'étudiant à considérer l'étude d'un cours comme une possibilité de comprendre le monde, de répondre à ses intérêts, de développer ses compétences. Ses stratégies d'apprentissage sont centrées sur la compréhension: relier les idées nouvelles à ce qu'il connaît déjà, à la vie quotidienne, chercher le fil conducteur, annoter de manière critique, établir des rapports entre les différents cours.

L'approche stratégique, dont l'enjeu est plus social, oriente l'étudiant vers la recherche de bonnes performances scolaires et la reconnaissance par les autres (professeurs et pairs) comme «bon étudiant». Les méthodes sont stratégiques: gérer efficacement son temps, être à l'affût des manières d'évaluer de chaque enseignant, s'adapter aux consignes (comprendre s'il faut comprendre; mémoriser s'il faut mémoriser).

Les stratégies d'apprentissage – Ce sont les comportements d'étude qui concrétisent, en définitive, la conception et l'approche de l'étudiant. La qualité de ses apprentissages dépendra du type de traitement de l'information qu'il appliquera à ses différents cours (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). La présente recherche vise donc à analyser aussi les stratégies d'étude anticipées ainsi que la métacognition que l'étudiant exerce sur ces stratégies. Dans ce domaine, en effet, des études (Gibbs et Jenkins, 1981; Romainville et Willocq, 1993) ont montré que les étudiants qui réussissent à l'université ne se caractérisent pas toujours par la mise en œuvre de méthodes particulières. Ce serait plutôt la qualité de l'analyse métacognitive, réalisée par les étudiants sur leurs propres stratégies, qui expliquerait la variabilité observée des performances scolaires (Noël, Romainville et Wolfs, 1995).

Méthodologie

Dispositif de recherche

Les données de cette recherche exploratoire ont été récoltées par questionnaire¹. Ce dernier a été conçu de façon à s'intégrer dans un module de propédeutique proposé aux futurs étudiants de première année, environ une quinzaine de jours avant le début des cours. Ce module de formation, d'une durée de deux heures et demie, a pour but d'initier les étudiants à la méthodologie du travail universitaire.

Le module inclut la présentation d'un vidéogramme (Willocoq, Philippe et Romainville, 1995*b*). Ce document retrace l'expérience de cinq étudiants tout au long de leur première année universitaire: ils y décrivent leur adaptation à l'enseignement supérieur et les décisions qu'ils prennent concernant leurs stratégies d'apprentissage. Les étudiants novices visionnent le film et répondent au questionnaire en alternance.

Questionnaire

Le questionnaire comporte deux parties. La première concerne la conception et l'approche d'apprentissage; la seconde, les stratégies d'apprentissage.

Indépendante du film, la première partie du questionnaire vise à recueillir la conception de l'apprentissage de l'étudiant et l'approche des matières qu'il compte mettre en œuvre à l'université. La conception de l'apprentissage est recueillie par une question ouverte invitant l'étudiant à préciser, en un paragraphe, ce que représente pour lui «apprendre à l'université». Pour les approches, trois profils de huit propositions chacun lui sont présentés (tableau 1). Ces profils ont été élaborés à partir d'instruments reconnus, standardisés et validés par de nombreuses recherches antérieures, y compris dans le monde francophone (Entwistle, 1988; Zuniga, 1989). L'étudiant est d'abord invité à choisir le profil dont il se sent le plus proche [A (surface), B (profondeur) ou C (stratégique)]. Ensuite, il lui est possible de nuancer ce choix de deux manières: en rejetant des propositions appartenant au profil retenu et en sélectionnant des propositions d'autres profils. Cette formule diffère donc quelque peu des tests habituellement utilisés: dans la présente recherche, l'étudiant choisit globalement un profil alors que traditionnellement il se positionne question par question.

La seconde partie du questionnaire, en rapport avec le film, a pour objectif de recueillir les représentations des étudiants à propos des stratégies d'apprentissage qu'ils envisagent de mettre en œuvre à l'université. Les questions visent à faire émerger leurs anticipations en les invitant à analyser le discours des cinq étudiants du film. Par exemple, il leur est demandé d'explicitier les critiques qu'ils auraient à formuler sur les techniques de résumé décrites dans le film. Deux types de stratégies sont explorées (Dansereau, 1985): a) des stratégies primaires qui concernent directement le traitement de l'information, telles que les techniques de révision des cours, le résumé et la mémorisation; b) des stratégies de support, c'est-à-dire celles qui préparent et organisent l'étude, qui ont trait aux conditions dans lesquelles l'étudiant se place pour apprendre, pour traiter l'information, dont la gestion du temps et l'anticipation des exigences d'une première année.

Tableau 1
Description des profils

Étudiant A

1. Pour réussir à l'université, il sait qu'il devra travailler beaucoup.
2. Il a entrepris ses études pour avoir plus de chance de trouver un emploi.
3. Il estime que, pour étudier, il n'est pas nécessaire de consulter des livres en dehors des cours.
4. Il concentre toute son étude sur la matière délimitée par le professeur.
5. Le plan de cours est important à ses yeux.
6. Au cours, il pose rarement des questions.
7. Il pense qu'il ne doit pas remettre en question le point de vue des professeurs.
8. Selon lui, une bonne mémorisation peut lui garantir la réussite de ses examens.

Étudiant B

9. Il a entrepris ses études par passion pour les matières.
10. Il fait de gros efforts pour comprendre les choses difficiles.
11. Quand il étudie la théorie, il tente de la confronter aux situations réelles.
12. Il se pose des questions sur ce qu'il lit (lectures critiques).
13. Sa compréhension est personnelle: pour être satisfait de son travail, il doit avoir son propre point de vue.
14. Quand il aborde une nouvelle matière, il fait des liens avec ce qu'il connaît déjà.
15. Il comprend vite, mais a besoin de preuves.
16. Étudier lui procure une profonde satisfaction, comme lire une nouvelle ou regarder un bon film.

Étudiant C

17. Il est bien organisé et gère bien son temps.
18. Il fait tout pour un avenir personnel intéressant.
19. Il aime la compétition: il trouve cela stimulant.
20. Il estime que, pour réussir, divers moyens s'avèrent nécessaires, selon les exigences des cours.
21. À ses yeux, les «tuyaux» sont importants pour savoir de quelle manière étudier.
22. Il sait ce qu'on attend à l'examen et étudie en fonction de cela.
23. Les grades sont importants, notamment pour obtenir de meilleurs emplois.
24. Il n'aime pas échouer, même pour les cours à option.

Un prétest du questionnaire a été réalisé afin d'ajuster au mieux l'outil créé. Des spécialistes ont critiqué le fond, la cohérence et la pertinence des questions en regard des objectifs de la recherche. Des étudiants de première année universitaire, donc proches du public cible, en ont testé la lisibilité, la forme et l'adaptation.

L'échantillon

L'échantillon est constitué de 198 étudiants novices inscrits à une propédeutique organisée par l'université juste avant la rentrée académique: 49 d'entre eux se dirigeaient vers la Faculté des sciences, 54 vers la Faculté de philosophie et lettres et 95 vers la Faculté d'économie.

Même si aucune différence significative n'est observée entre les taux de réussite des étudiants participant à ces propédeutiques et les autres, deux biais ont pu intervenir dans la constitution de l'échantillon. Les étudiants qui s'inscrivent aux propédeutiques facultatives pendant leurs vacances ne sont en effet probablement pas strictement représentatifs de l'ensemble des étudiants de première année. Peut-être disposent-ils d'un projet personnel plus mûr et plus réfléchi; peut-être sont-ils plus motivés, davantage prêts à se conformer aux exigences scolaires et répondent-ils ainsi plus fréquemment aux sollicitations de ce dernier? Willis (1993) a d'ailleurs observé que les étudiants qui développent une approche en profondeur sont aussi ceux qui s'impliquent davantage dans leurs études, notamment dans des activités facultatives, en dehors du programme strict des cours. Par ailleurs, ces sessions préparatoires ne poursuivent pas les mêmes objectifs dans les différentes facultés. En philosophie et lettres, la session est présentée comme une initiation à une série de «savoir-faire» généraux tels que résumer ou prendre des notes, alors que les deux autres propédeutiques visent plus à combler des lacunes de connaissances disciplinaires et s'adressent donc en priorité à des étudiants moins bien préparés.

Codage et traitement des données

Une analyse de contenu classique (Bardin, 1986) des réponses des étudiants aux questions ouvertes a été effectuée. Des catégories ont été construites de manière inductive, *a posteriori*, à partir des données recueillies en veillant aux qualités requises pour de pareilles catégories: exclusion mutuelle, homogénéité de la dimension, pertinence, productivité, objectivité et fidélité. Ainsi, toutes les réponses aux questions ont été codées par deux chercheurs qui, en cas de désaccord, en consultaient un troisième afin de parvenir à un consensus. Ce double codage systématique a été mis en place pour accentuer la validité interne des résultats (Huberman et Miles, 1991).

Présentation et discussion des résultats

Conceptions d'apprentissage

Schématiquement, l'analyse de contenu fait apparaître trois grandes catégories dans les réponses des étudiants concernant leur conception de l'apprentissage à l'université. Certains d'entre eux définissent l'apprentissage en le considérant comme un processus (17 %): apprendre, c'est traiter de l'information (résumer, paraphraser, etc.); c'est mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage (gérer son temps, son étude, sa mémorisation, etc.) pour s'adapter aux caractéristiques de ce nouveau contexte qu'est l'université.

Apprendre à me gérer, c'est-à-dire à gérer mon temps, à répartir plus correctement le travail.

D'autres étudiants (34 %) envisagent l'apprentissage du point de vue de son résultat en termes de formation personnelle. Ces réponses expriment des demandes concernant l'initiation à des savoirs, des savoir-faire, voire des savoir-être liés à une discipline ou à un groupe de disciplines. Ces souhaits tournent autour de la formation intellectuelle de l'étudiant, de la découverte d'un champ disciplinaire qu'il a eu l'occasion, pour la première fois, de choisir librement.

C'est se constituer un bagage de connaissances plus poussées dans le domaine de son choix.

Apprendre des raisonnements logiques, à raisonner par moi-même, à me forger un avis personnel.

D'autres enfin (49 %), toujours sous l'angle du résultat, décrivent ce qu'ils attendent de l'apprentissage à l'université en termes d'insertion sociale (emploi et niveau de vie). Ces réponses expriment plutôt des souhaits liés à l'insertion dans la société. Ces étudiants déclarent entrer à l'université pour pouvoir, à l'aide du diplôme, décrocher un emploi satisfaisant.

Me permettre de ne pas aller directement au chômage.

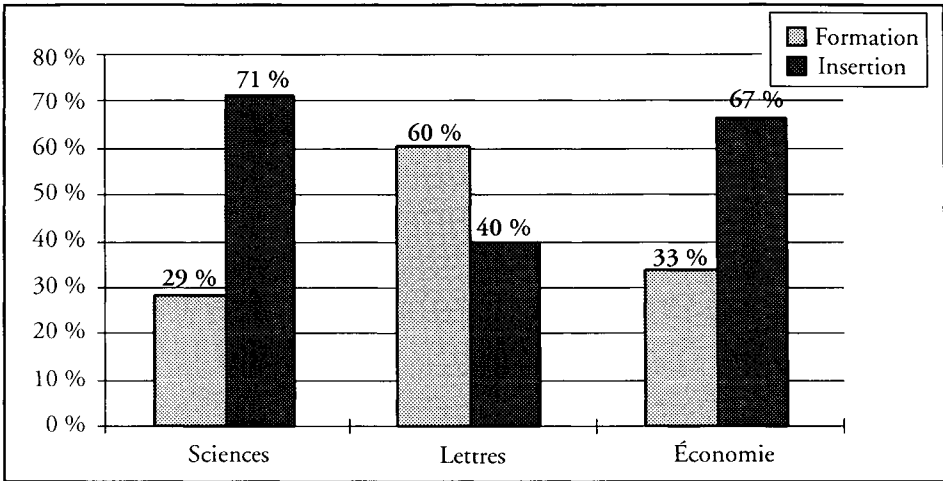
C'est me donner de bonnes chances de trouver un métier pour l'avenir.

Cette conception est plus pragmatique même si les deux options (formation-insertion) ne s'excluent pas: elles sont d'ailleurs parfois exprimées conjointement.

On retrouve, dans ces résultats, et principalement dans l'importance de la dernière catégorie (49 %), une tendance lourde que certains croient percevoir derrière l'évolution des choix de filières, en particulier le succès des formations en économie et gestion ou encore celui des filières professionnelles courtes dans l'université française. Selon ces analyses (Allègre, 1993; Lapeyronie et Marie, 1992), de plus en plus d'étudiants attendent de l'université, à côté des demandes plus classiques d'initiation à la culture et d'éducation à la pensée autonome, qu'elle leur offre une formation professionnelle solide, qui leur permettra d'augmenter leurs chances de décrocher un emploi. Les héritiers d'hier allaient à l'université pour se socialiser sans réelle préoccupation d'emploi: leur avenir professionnel et social étant assuré, ils venaient y goûter à la culture libre et critique. L'activité intellectuelle était, en quelque sorte, à elle-même sa propre fin. L'arrivée de classes sociales modestes à l'université et le marché de l'emploi plus concurrentiel ont entraîné l'émergence de stratégies plus pragmatiques. Le rapport au savoir est différent, plus utilitaire. Avec la crise de l'emploi, ce sentiment s'est sans doute amplifié. Aller à l'université ne serait même plus une ambition, mais une nécessité sociale, une sorte d'obligation minimale pour éviter le chômage.

Enfin, notons que les conceptions de l'apprentissage varient significativement selon la faculté. Le graphique 1 présente la répartition des deux dernières catégories

de conceptions seulement (formation personnelle et insertion sociale) selon la faculté. C'est en Faculté de philosophie et lettres que la demande de formation personnelle est la plus forte: la décision d'y entrer correspond sans doute davantage à un choix de domaine d'intérêt, quitte à suivre ensuite un autre second cycle pour s'assurer un avenir professionnel. Inversement, les demandes d'insertion sociale prédominent en sciences et en économie.



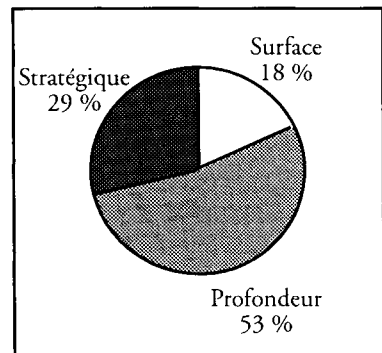
Graphique 1 – Répartition des demandes de formation personnelle et d'insertion sociale dans trois facultés

En conclusion, l'analyse de ces conceptions de l'apprentissage à l'université fait apparaître des points de tensions possibles entre les représentations de départ des étudiants et les situations d'apprentissage rencontrées en première année. Ainsi, certains étudiants, en exprimant surtout des demandes d'insertion sociale, vont sans doute au devant d'une incompréhension, bien décrite par Allègre (1993): les enseignants veulent dispenser le «savoir» à des étudiants préoccupés de l'«utile».

Approches d'apprentissage

Comme l'illustre le graphique 2, un peu plus de la moitié des étudiants ont opté pour l'approche en profondeur. Environ un tiers d'entre eux ont choisi le profil stratégique et moins d'un cinquième l'approche en surface.

Ces résultats divergent de ceux rapportés par d'autres enquêtes sur les étudiants universi-



**Graphique 2
Répartition des approches**

taires. Traditionnellement, l'approche en surface est majoritaire, suivie de la tendance stratégique (Abraham, 1995). Comment expliquer cette différence? Serait-ce dû à l'outil de cueillette, de forme différente et plus courte que les tests habituellement utilisés et non encore validé à grande échelle? Ou doit-on mettre cette différence sur le compte du premier biais important de notre échantillonnage évoqué ci-dessus? Les étudiants inscrits à une propédeutique facultative seraient davantage enclins à s'impliquer dans leurs études et auraient donc tendance à plutôt développer l'approche privilégiée dans les discours universitaires, l'approche en profondeur.

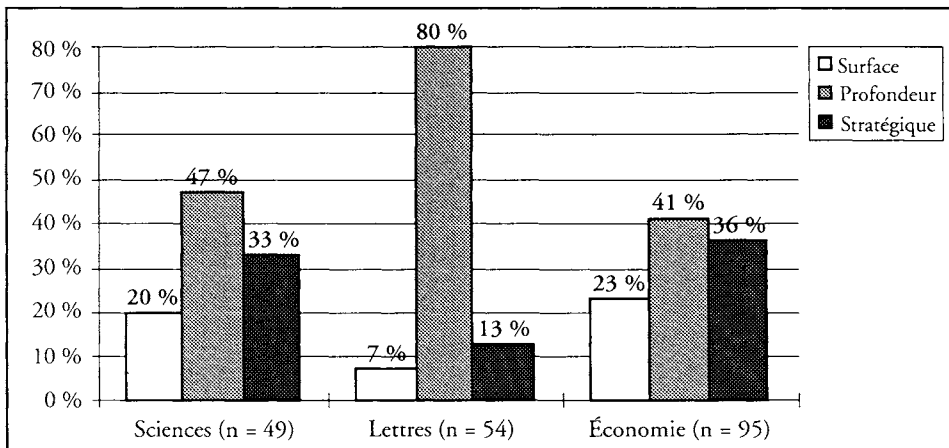
Une autre hypothèse, plus inquiétante pour l'université, consiste à faire remarquer que la plupart des autres enquêtes sur les approches des étudiants sont menées en cours, voire en fin d'année. Or, il a été montré à maintes reprises que les étudiants adaptaient leurs approches des matières tout au long de l'année selon les caractéristiques de l'enseignement. Ainsi, un étudiant qui manifeste une disposition de départ orientée vers la compréhension (profondeur) peut, en cours d'année, se rabattre sur une approche beaucoup plus mécanique, de surface, s'il est confronté, par exemple, à une surcharge de travail ou à des méthodes pédagogiques trop magistrales. Dans notre enquête, les étudiants ont été interrogés avant leur entrée à l'université: ils ont plutôt explicité la manière dont ils anticipent de se situer par rapport aux matières universitaires. Le questionnaire a donc surtout recueilli des représentations *a priori*, des attentes, voire des souhaits. Et ceux-ci, comme l'a montré l'analyse des conceptions de l'apprentissage, peuvent être élevés: certains étudiants espèrent être confrontés «enfin à des matières choisies librement»; ils considèrent l'université comme lieu de savoir et de discussion critique par excellence. Confrontés aux dures réalités de la première année universitaire, certains modifieraient leur approche en adoptant des attitudes plus stratégiques, voire de surface.

— Les approches selon la faculté

Le graphique 3 montre que la configuration des approches des étudiants de philosophie et lettres se distingue nettement de celles des deux autres facultés. L'approche en profondeur y est significativement plus fréquente.

Comment expliquer cette différence? Il y a d'abord le deuxième biais possible de l'échantillonnage évoqué ci-dessus: les objectifs annoncés de la propédeutique en faculté de philosophie et lettres diffèrent de ceux des autres facultés. Une offre de formation centrée sur le développement de «démarches intellectuelles» séduit sans doute davantage des étudiants anticipant une approche en profondeur des matières. Ensuite, les étudiants de lettres dans leur ensemble poursuivent peut-être des buts plus intrinsèquement liés aux matières elles-mêmes: découvrir la philosophie, comprendre le fonctionnement de la langue, se cultiver, etc. Ces objectifs les feraient opter pour des approches en profondeur. Cette interprétation se trouve en partie confirmée

par l'analyse des différences de conception de l'apprentissage réalisée au point précédent: les étudiants de la faculté de philosophie et lettres exprimaient davantage de demandes de formation. Elle rejoint aussi les travaux récents de Windolf (1995). Analysant les cultures propres à chaque faculté, ce chercheur observe, dans les universités allemandes, une tendance des étudiants d'économie à être davantage motivés par la perspective d'avoir accès, grâce à leur diplôme, à des carrières attractives. À l'inverse, les étudiants de philosophie et lettres sont décrits comme manquant de projet professionnel clair, certains présentant leurs études comme une sorte de moratoire pendant lequel ils décident de consacrer du temps à des matières qui les intéressent indépendamment des perspectives d'emploi qui y sont liées.



Graphique 3 – Répartition des approches selon la faculté

— L'approche au regard de la conception de l'apprentissage

Les résultats ont permis de mettre en évidence deux relations significatives entre l'approche de l'étudiant et sa conception de l'apprentissage:

- les étudiants ayant choisi l'approche en profondeur expriment davantage de demandes de formation personnelle. Ils auraient tendance à concevoir l'apprentissage à l'université comme une occasion d'augmenter leurs connaissances, leurs compétences, leur compréhension du monde;
- les étudiants stratégiques ont plutôt des perspectives d'insertion (sociale) ou de processus (de traitement de l'information) que de formation personnelle. On ne sera en effet pas surpris que ces étudiants expriment des conceptions de l'apprentissage centrées soit sur le résultat final, externe, social (le diplôme et l'ouverture qu'il crée en termes d'avenir professionnel), soit sur une analyse stratégique du processus, des méthodes, pour parvenir à s'adapter à l'université (gérer son temps d'étude, répartir adéquatement son travail, etc.).

Les approches des étudiants seraient donc à mettre en relation avec leurs conceptions de l'acte d'apprendre. Autrement dit, un étudiant qui apprend un cours «par cœur» ne le fait pas nécessairement par inaptitude intellectuelle à s'engager dans un apprentissage réflexif. Il peut aussi recourir à cette technique parce qu'il conçoit l'apprentissage comme un processus de reproduction passive du discours d'un maître, une sorte de reprographie mécanique n'impliquant pas des opérations d'appropriation personnelle des concepts. Dans l'autre sens, l'approche mise en œuvre influence sans doute aussi la conception que se construit l'étudiant de l'apprentissage à l'université.

— La réussite au regard de l'approche

Aucune relation significative n'est mise à jour entre l'approche choisie et la réussite en fin de première année, ni globalement ni faculté par faculté. Ces résultats, confirmant d'autres enquêtes similaires (Abraham, 1995; Kember, Jamieson, Pomfret et Wong, 1995), sont doublement intéressants. D'abord, ils mettent en garde contre l'utilisation abusive de cette caractéristique de l'étudiant, notamment à des fins prédictives. Ensuite, ils relativisent les discours universitaires habituels selon lesquels l'apprentissage en profondeur serait privilégié dès le premier cycle: des étudiants stratégiques et «en surface» y réussissent. Des étudiants recherchant trop une compréhension personnelle peuvent y échouer.

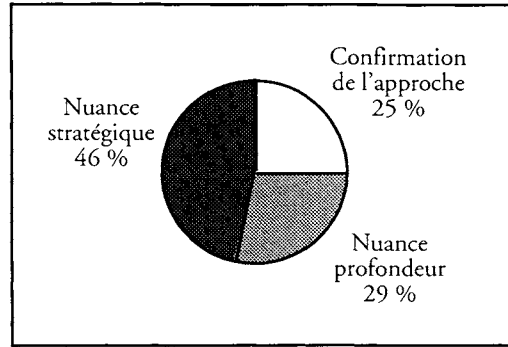
— La manière dont les étudiants nuancent leur approche

Les trois profils ne représentent que des pôles reliés entre eux par des *continuums*. Chaque étudiant a opté pour l'un de ces pôles, mais se reconnaît peut-être aussi dans des éléments d'autres approches. Par ailleurs, il peut être également en désaccord avec certains éléments de la description du profil auquel il s'est identifié.

Une première analyse consiste à repérer ce qui semble vraiment caractéristique de chaque profil. Ce «noyau dur» est obtenu en isolant les phrases qui sont, tout à la fois, peu souvent rejetées par les étudiants ayant opté pour cette approche et rarement choisies par les autres. Ces propositions sont donc choisies sans réserve par les étudiants du profil et par eux seuls. Pour l'approche en surface, ce noyau est constitué des phrases 2, 4, 5, 6 et 8 (voir tableau 1). L'essentiel semble donc être une motivation externe axée sur la recherche d'une meilleure probabilité d'obtenir un emploi et la mise en œuvre de méthodes de restitution: mémorisation stricte de la matière vue au cours. En contrepoint, les mêmes axes peuvent servir à définir l'approche en profondeur (phrases 9, 11, 12, 13 et 14). La motivation interne consiste à découvrir de nouveaux savoirs universitaires en déployant pour ce faire des méthodes axées sur la compréhension personnelle: relier les informations nouvelles à ce qu'on connaît déjà, à la vie quotidienne, construire son propre point de vue. Seuls deux éléments semblent tout à fait typiques de l'approche stratégique: l'organisation des méthodes

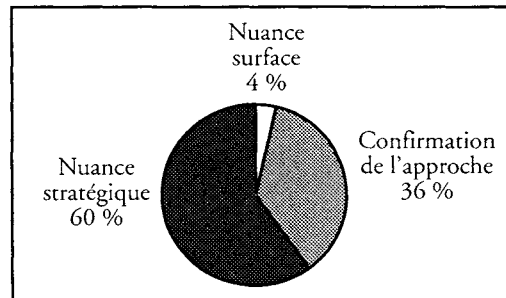
(phrase 17) et la nécessaire adaptation des moyens aux différents cours (phrase 20). La compétition (phrases 19 et 23) et le bachotage (phrase 22) sont plutôt rejetés. Par ailleurs, beaucoup d'éléments de ce profil sont utilisés par les étudiants des autres profils pour nuancer le leur.

La seconde analyse consiste à se demander si chaque approche se nuance de façon différente. Près de la moitié des étudiants qui ont opté pour l'approche en surface complètent ce profil par des propositions de l'approche stratégique (graphique 4). Autrement dit, la peur de l'échec et la tendance à la reproduction s'accompagneraient principalement de comportements stratégiques, visant à s'adapter au système.

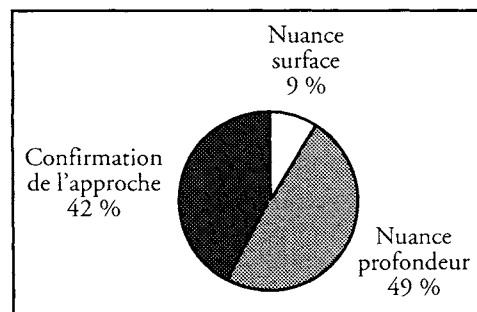


Graphique 4
Tendances de l'approche en surface
(n = 36)

Les étudiants qui ont choisi l'approche en profondeur (graphique 5) y associent principalement une démarche stratégique: ils sont certes à l'université dans le but d'apprendre pour eux-mêmes, mais la réussite scolaire a également place dans leur système de valeurs. Ils sont plus nombreux que les étudiants de l'approche en surface à confirmer leur choix sans y adjoindre des éléments des deux autres profils (36 %). Par ailleurs, ces étudiants ne font pratiquement jamais appel à l'approche en surface (4 %) pour nuancer leur choix principal, signe d'une opposition entre ces deux dimensions. Ce résultat confirme que les trois approches ne sont pas définies par rapport au même axe. L'approche en profondeur se définit, pour une bonne part de ses éléments, en contraste par rapport à l'approche en surface: compréhension *versus* reproduction, fond *versus* forme, apprendre *versus* réussir. L'approche stratégique, quant à elle, se définit sur une toute autre dimension, soit l'ac-



Graphique 5
Tendances de l'approche en profondeur
(n = 105)



Graphique 6
Tendances de l'approche stratégique
(n = 57)

complissement de la personne et sa reconnaissance sociale. Les étudiants qui s'identifient à l'approche stratégique (graphique 6) sont les plus nombreux à confirmer simplement leur premier choix (42 %). Quand ils nuancent, c'est pour l'essentiel par l'approche en profondeur: sans doute savent-ils déjà que cette approche est celle qui sera valorisée – du moins dans les discours – à l'université...

L'anticipation des stratégies d'apprentissage

Les résultats relatifs à l'anticipation des stratégies d'apprentissage ne sont pas détaillés dans cet article². À titre d'exemple et pour montrer toute l'importance des représentations *a priori* des étudiants, seuls quelques résultats ayant trait à leurs stratégies d'élaboration de résumés de cours seront présentés brièvement. En effet, ils illustrent particulièrement bien comment les étudiants semblent s'engager dans les études universitaires avec des idées préconçues concernant les méthodes d'étude, exprimées sous la forme de prescriptions, de stéréotypes, de panacées peu soumises à l'analyse. Ainsi, revoir ses cours c'est, pour près de trois étudiants sur quatre, les résumer. Cette technique apparaît comme un moyen privilégié de lutte contre l'inflation des matières qu'ils anticipent, comme la technique miracle pour assimiler un cours universitaire dont ils redoutent qu'il comprendra davantage de concepts qu'un cours du secondaire. En outre, cette conception s'accompagne de quelques clichés normatifs: près de 71 % des étudiants estiment qu'il faut rédiger un résumé pour tous les cours ou encore qu'une condition importante est de le construire soi-même (97 %). Dans le cas du résumé, les problèmes de méthodes rencontrés par les étudiants durant leur première année, par exemple l'élimination de parties essentielles ou une réinterprétation personnelle erronée, pourraient s'expliquer par le télescopage entre, d'une part, leurs représentations *a priori* du résumé, basées essentiellement sur leur expérience des exercices réalisés au secondaire et, d'autre part, les ouï-dire et les conseils des anciens selon lesquels, en dehors du résumé, point de salut à l'université. Or, dans ces deux cas, il ne s'agit pas du même résumé. Sans doute, le résumé au secondaire se justifie plutôt comme un exercice de style: synthétiser l'ensemble d'un message, faire un compte rendu succinct d'une lecture, etc. À l'université, le résumé de l'étudiant devient un outil de travail, un moyen d'apprentissage: un document de substitution censé conserver, au niveau du fond en tout cas, toutes les informations nécessaires à la réussite de l'examen. Illustration de cette confusion: 58 % des étudiants novices estiment que l'intérêt premier du résumé est de ramener le cours à un nombre acceptable de pages. Ce style de résumé risque bien sûr d'être inadapté aux objectifs de formation d'une première année universitaire: dispenser des notions de base, des concepts nouveaux en nombre important pour lesquels une assimilation exhaustive sera le plus souvent exigée. La réduction quantitative devient parfois le principal souci de l'étudiant lors de l'élaboration de son résumé au détriment d'autres aspects plus qualitatifs comme la réorganisation personnelle des informations qui en facilitera la rétention.

Cette tendance des étudiants à rarement soumettre leurs choix méthodologiques anticipés à une analyse de leur pertinence en fonction des caractéristiques du nouveau contexte s'observe également à propos d'autres stratégies. Ainsi, les étudiants énoncent fréquemment des principes de gestion du temps (étude régulière, etc.) mais appuient rarement ceux-ci sur une analyse des nouvelles conditions d'apprentissage (absence de rétroactions régulières, liberté nouvelle, etc.). Dans le même sens, les stratégies d'apprentissage anticipées ne sont pas davantage mises en relation les unes avec les autres: par exemple, le choix de rédiger des résumés et le type de prise de notes à privilégier lors du cours oral. Bref, si l'on s'inspire du modèle de la métacognition proposé par Noël *et al.* (1995), les étudiants novices semblent s'en tenir à l'explicitation de leurs manières anticipées d'apprendre sans l'accompagner d'une analyse métacognitive: ils ne mettent pas en relation leurs différents choix de méthodes et ils ne soumettent pas ces choix à une analyse minutieuse des caractéristiques du nouveau contexte.

Conclusion

Cette enquête a permis de sonder les conceptions, les approches et les stratégies d'apprentissage des étudiants, telles qu'ils les conçoivent avant d'entrer à l'université. En particulier, elle a pu mettre en évidence une demande actuelle des étudiants: la formation universitaire doit être aussi, à leurs yeux, un gage de leur insertion sociale future, même si l'importance de cette demande varie selon la faculté. L'approche que les étudiants anticipent de mettre en œuvre est majoritairement l'approche en profondeur, même si, là aussi, des différences sont observées entre les facultés. Des relations ont été établies entre la conception de l'apprentissage de l'étudiant et son approche. Par contre, aucune relation nette ne se dégage entre l'approche à laquelle s'identifie l'étudiant et sa réussite en fin d'année. Enfin, une analyse de la manière dont les étudiants ont nuancé leur choix principal d'approche a permis, d'une part, de mieux cerner les spécificités de chacune d'elles et, d'autre part, de confirmer un problème conceptuel de cette typologie: l'approche en profondeur s'oppose à celle en surface sur des axes communs, la troisième – l'approche stratégique – étant définie selon d'autres dimensions.

La conception, l'approche et la stratégie sont tout à la fois des caractéristiques individuelles, qui expliquent une certaine stabilité intersituationnelle souvent observée, mais aussi des réponses à un contexte particulier (Entwistle, 1988; Ramsden, 1992). Une piste de recherche intéressante serait d'analyser les facteurs personnels et situationnels qui amèneront certains étudiants à adapter leurs représentations de départ aux caractéristiques du contexte de formation qu'ils découvriront durant leur première année universitaire. En effet, certains étudiants modifieront leur approche, en cours d'année, selon leur perception des caractéristiques et des exigences de leurs cours. Une surcharge de travail et l'anticipation d'examens centrés sur la restitution inciteront peut-être tel étudiant à délaisser une approche en profondeur pour se rabattre sur des techniques de surface. À l'inverse, tel autre sera encouragé à dépasser

son approche superficielle des matières par un cours adapté à son niveau de compréhension et par l'utilisation de méthodes d'enseignement actives (par exemple, l'apprentissage par problèmes). Certains étudiants seront donc à l'affût, dans les premiers mois de cours, d'indices sur le type d'exigences que l'université privilégiera. Leur demandera-t-on d'être passifs ou actifs devant le savoir? Quelles opérations intellectuelles (restitution, synthèse ou sens critique) seront requises lors de l'évaluation? Quelles démarches mentales leur seront proposées lors des cours oraux (noter sans comprendre ou traiter le message)? D'autres étudiants donneront par contre l'impression d'être imperméables à ces stimulations du contexte d'étude. Ils persisteront dans leurs choix méthodologiques de départ même si ces choix entrent en contradiction avec les exigences de leurs enseignants. Comment expliquer que certains étudiants seraient plutôt enclins à modifier leurs conceptions *a priori* alors que d'autres ne manifesteront pas cette tendance? Les résultats de cette recherche exploratoire incitent à émettre l'hypothèse suivante: les étudiants novices qui ne réguleront pas leurs comportements d'étude par rapport au contexte particulier seraient ceux qui, tout en étant capables d'explicitier, de détailler des éléments isolés de leurs manières d'apprendre, paraissent ne pas franchir l'étape suivante, l'analyse métacognitive.

En ce sens, accompagner l'étudiant dans son adaptation à l'université c'est l'inciter à se poser des questions pertinentes sur les choix d'approche et de stratégies qu'il anticipe. C'est lui proposer des dispositifs pédagogiques qui l'amèneront non seulement à expliciter sa conception de l'apprentissage, son approche et ses stratégies, mais aussi à analyser ses représentations *a priori* notamment en regard des caractéristiques de la nouvelle situation de formation à laquelle il est confronté.

NOTES

1. Disponible sur demande adressée à l'un des trois auteurs.
2. Pour les résultats complets, se référer à Willocq, Philippe et Romainville (1995a).

Abstract – The research presented is based on the hypothesis that a better understanding of entering university students' knowledge representation of what should be their learning strategies would be a way to reduce the hiatus between secondary level and university level. The authors administered a questionnaire as part of a pre-requisite course to entering university students. The results show that certain students perceived learning as an opportunity for personal development while others consider it as a means for social integration for which a university diploma is the important key. The authors also describe the learning approaches which students expect to use and those strategies which they think they will use in their first year of university.

Resumen – Este estudio reposa en la hipótesis de que para reducir la brecha entre secundaria y universidad, hay que conocer mejor las representaciones que los estudiantes novatos tienen a priori de lo que debe ser la manera de aprender. Se administró un cuestionario integrado

a un módulo propedéutico a principiantes de nivel universitario. Los resultados indican que algunos estudiantes consideran el aprendizaje como una oportunidad de formación personal y que otros lo consideran más bien como un medio de inserción social para la cual la obtención de un diploma universitario parece ser clave. El artículo describe también los enfoques de aprendizaje que los estudiantes piensan utilizar y las estrategias que piensan emplear en el primer año universitario.

Zusammenfassung –Die hier zusammengefasste Forschung geht von der Hypothese aus, dass eine bessere Kenntnis der Vorstellung, die sich die jungen Studenten von ihren künftigen Lernmethoden machen, dazu helfen würde, die Kluft zwischen der Schule und der Universität zu überbrücken. Den jungen Universitätsstudenten eines Vorbereitungskurses wurde ein Fragebogen ausgeteilt. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrere Studenten ihre Ausbildung als eine Gelegenheit für eine persönliche Bildung ansehen und dass andere sie eher als ein Mittel der sozialen Integration auffassen, wobei für Letztere das Universitätsdiplom ausschlaggebend ist. Der Artikel beschreibt auch die Lernmethoden, die die Studenten anzuwenden beabsichtigen, und die Strategien, die sie während des ersten Jahres aufzubieten gedenken.

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (1995). Student approaches to learning. *In Proceeding of the 20th International Conference of Improving University Teaching* (p. 107-118). Hong Kong: IUT.
- Allègre, C. (1993). *L'âge des savoirs*. Paris: Gallimard.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. *In J. R. Kirby (dir.), Cognitives strategies and educational performance* (p. 111-136). New York, NY: Academic Press.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, S. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *In J. W. Segal (dir.), Thinking and learning skills* (Vol. 1, p. 209-239). Londres: Erlbaum.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. *In R. R. Schmeck (dir.), Learning strategies and learning styles* (p. 21-51). New York, NY: Plenum Press.
- Entwistle, N. J. et Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres/Camberra: Croom Helm.
- Fournier, C. et Laveault, D. (1994). Liens entre anticipation, autoévaluation et le résultat à un examen de rendement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 427-442.
- Gibbs, G. et Jenkins, A (1981). *Teaching students to learn*. Milton Keynes: Open University Press.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Kember, P., Jamieson, D., Pomfret, Q. W. et Wong, T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- Lapeyronie, D. et Marie, J. L. (1992). *Campus blues*. Paris: Seuil.
- Marton, F., Dall'Alba, G. et Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.

- Noël, B., Romainville, M. et Wolfs, J. L. (1995). La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
- Pourtois, J.P. et Lhermitte, J. (1986). *Entrer à l'université*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes – Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. et Willocq, B. (1993). Quelques indicateurs de qualité de l'apprentissage dans des productions écrites d'étudiants. *RES Academica*, 11(1), 12-24.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner perspective – Two differences in awareness*. Göteborg, Allemagne: Institute of Education, University of Göteborg.
- Van Rossum, E. J. et Schenk, S. M. (1984). The relation between learning conception, study strategy and learning outcome. *Br. J. Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Volvet, S. et Chalmers, D. (1992). Investigation of qualitative differences in university students' learning goals. *Br. J. Educational Psychology*, 62, 17-34.
- Windolf, P. (1995). Selection and self-selection at german mass universities. *Oxford Review of Education*, 21(2), 207-231.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25(2), 133-150.
- Willocq, B., Philippe, M.C. et Romainville, M. (1995a). *Étude des capacités d'anticipation des changements liés au passage vers l'enseignement supérieur*. Rapport de recherche. Bruxelles: Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Willocq, B., Philippe, M.C. et Romainville, M. (1995b). Faire émerger des représentations sur l'entrée à l'université par l'audiovisuel. *Les Cahiers de l'Admes*, 9, 325-330.
- Wolfs, J. L. (1993). Méthodes de travail anticipées par les étudiants universitaires de première année pour se préparer aux examens et réussite académique. *RES Academica*, 11(1), 89-109.
- Zuniga, M. (1989). *La performance académique: impact des approches d'études déclarées, de la perception du contexte et des attributions causales*. Thèse de doctorat inédite, Faculté d'éducation et de psychologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.