

Université de Sherbrooke

**Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de
l'Université de Sherbrooke**

Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000

« J'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre »

Denis Bédard
Faculté d'éducation

Rolland Viau
Faculté d'éducation

Projet supporté par

Vice-rectorat à l'enseignement
Service de soutien à l'enseignement
Faculté d'éducation
Fondation de l'Université
Services à la vie étudiante

© **Décembre 2001**

Résumé

Ce rapport rend compte d'une enquête menée auprès des étudiants¹ de l'Université de Sherbrooke. Cette enquête a pour objectif de mieux connaître ces étudiants au regard de (1) leurs visées et de leurs perceptions en tant qu'étudiant universitaire, (2) leurs perceptions du rôle pédagogique du professeur et de la contribution des méthodes d'enseignement à leur apprentissage, (3) leurs stratégies d'apprentissage et leur motivation à apprendre. Cette enquête avait également pour objectif de recueillir des données socio-économiques sur les étudiants de l'Université de Sherbrooke.

L'enquête s'est déroulée auprès de l'ensemble des étudiants de l'Université de Sherbrooke à l'exception de ceux qui étudient au campus de Longueuil. 4414 étudiants de premier cycle et 294 de deuxième cycle font partie des 4820² étudiants qui ont rempli un questionnaire.

On trouvera à l'annexe 1 une copie du questionnaire qui a servi à la collecte des données. 23 dimensions ont été mesurées à l'aide de 124 énoncés. La passation des questionnaires s'est déroulée en octobre 2000 dans des classes ciblées de toutes les facultés de l'Université de Sherbrooke. Avec l'accord du professeur titulaire du cours, un sondeur informait les étudiants de l'objectif de l'enquête et leur donnait les consignes d'usage. Les étudiants ont pris en moyenne 30 minutes pour remplir le questionnaire. Toutes les mesures déontologiques ont été respectées.

Le présent rapport présente les principaux résultats obtenus pour l'ensemble des dimensions mesurées par le questionnaire. Les résultats sont regroupés en trois sections : (1) les visées et les perceptions des étudiants à l'égard d'eux-mêmes, (2) des professeurs et des méthodes d'enseignement, (3) les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et la motivation qui les anime.

On trouvera un résumé détaillé des principaux résultats obtenus et de leur impact sur l'enseignement en guise de conclusion à ce rapport.

N. B. Le présent texte est le rapport final d'une version préliminaire déposée en septembre 2001.

¹ Dans ce rapport, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

² Il faut ajouter aux étudiants de premier et deuxième cycle déjà mentionnés 14 étudiants de troisième cycle provenant principalement de la Faculté d'éducation et 98 étudiants qui n'ont pas indiqué leur cycle d'étude, pour un total de 4820 étudiants. Le groupe des étudiants du troisième cycle n'a pas été inclus dans le traitement des résultats étant donné leur nombre trop peu élevé, de même que ceux n'ayant pas précisé leur cycle d'étude.

Table des matières

<i>Introduction</i>	1
<i>Chapitre 1 : Le cadre de référence et les éléments méthodologiques</i>	3
1. Le cadre de référence	3
2. Les éléments méthodologiques	4
<i>Chapitre 2 : L'analyse et la discussion des résultats</i>	7
1. Quelles visées et quelles perceptions les étudiants entretiennent-ils à l'égard d'eux-mêmes en tant qu'apprenants?	7
1.1 Leur visée en venant à l'université	7
1.2 Leur objectif en terme de rendement	8
1.3 Leur conception de la réussite	9
1.4 Les acquis antérieurs des étudiants	10
1.5 Leurs méthodes de travail	11
1.6 Le nombre d'heures qu'ils consacrent à leur étude par semaine	12
1.7 Les causes de leurs succès et de leurs échecs	13
1.8 Leur degré de motivation à suivre leurs cours	15
1.9 L'impact des résultats sur l'enseignement	16
2. Comment les étudiants perçoivent-ils le rôle pédagogique du professeur et la contribution des méthodes d'enseignement à leur apprentissage?	18
2.1 L'impact des résultats sur l'enseignement	22
3. Comment apprennent les étudiants et quelle motivation les anime ?	23
3.1 Les stratégies d'apprentissage utilisées lors des situations d'enseignement	24
3.1.1 L'impact sur l'enseignement	29
3.2 La motivation qui anime les étudiants lors des situations d'enseignement	30
3.2.1 L'impact sur l'enseignement	33
3.3 La façon de travailler des étudiants lorsqu'ils étudient pour un examen et leur motivation	33
3.3.1 L'impact sur l'enseignement	38
<i>Chapitre 3 : Le profil socio-économique des étudiants de l'Université de Sherbrooke</i>	39
<i>Conclusion (résumé des principaux résultats et de leur interprétation)</i>	41
<i>Références</i>	51
<i>Annexe 1 : Le questionnaire</i>	53
<i>Annexe 2 : Résultats obtenus au regard de la contribution de chaque situation d'enseignement à l'apprentissage</i>	54
<i>Annexe 3 : Résultats obtenus au regard des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants à chaque situation d'enseignement</i>	57
<i>Annexe 4 : Résultats obtenus au regard des caractéristiques motivationnelles pour chaque situation d'enseignement</i>	63

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques (dimensions) mesurées par le questionnaire	4
Tableau 2 : Visées dans la poursuite d'études universitaires	8
Tableau 3 : Objectifs en terme de rendement visé	9
Tableau 4 : Conception de la réussite universitaire	9
Tableau 5 : Acquis antérieurs des étudiants	11
Tableau 6 : Perception de la qualité des méthodes de travail utilisées	12
Tableau 7 : Nombre d'heures d'étude par semaine	13
Tableau 8 : Raisons invoquées pour leurs succès	14
Tableau 9 : Raisons invoquées pour leurs échecs	15
Tableau 10 : Degré de motivation à suivre les cours	16
Tableau 11 : Compétences pédagogiques d'un professeur idéal	18
Tableau 12 : Contribution des situations d'enseignement à l'apprentissage au premier cycle	20
Tableau 13 : Contribution des situations d'enseignement à l'apprentissage au deuxième cycle	21
Tableau 14 : Choix des situations d'enseignement par les étudiants	24
Tableau 15 : Fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage en fonction des situations d'enseignement (étudiants au premier cycle)	25
Tableau 16 : Fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage en fonction des situations d'enseignement (étudiants au deuxième cycle)	28
Tableau 17 : Caractéristiques motivationnelles des étudiants au premier cycle au regard des différentes situations d'enseignement	30
Tableau 18 : Caractéristiques motivationnelles des étudiants au deuxième cycle au regard des différentes situations d'enseignement	32
Tableau 19 : Fréquence de stratégies d'apprentissage utilisées lors de l'étude en vue d'un examen	34
Tableau 20 : Caractéristiques motivationnelles des étudiants lors de l'étude en vue d'un examen	37
Tableau 21: Données socio-économiques	39

Introduction

Les professeurs, les étudiants ainsi que les différentes autorités administratives se préoccupent de plus en plus de la qualité de l'enseignement à l'université. Ces préoccupations se sont traduites cette dernière décennie par de nombreuses réformes dans un grand nombre d'universités nord-américaines et européennes.

L'Université de Sherbrooke s'inscrit dans cet esprit de renouveau de la pédagogie universitaire. D'une part, de nombreuses innovations pédagogiques ont été réalisées par les professeurs dans leur classe et, d'autre part, des programmes ont été complètement réaménagés pour faire place à de nouvelles approches en enseignement. De plus, un service de soutien à l'enseignement a été mis sur pied pour supporter le corps professoral dans cette voie et les Services d'aide à la vie étudiante continuent à aider les étudiants à se donner les conditions nécessaires pour réussir.

Tout ce travail a pour finalité d'aider les étudiants à persévérer dans leurs études et à acquérir les compétences et les connaissances qui leur seront nécessaires dans leur future profession. Mais que savons-nous de ces étudiants en situation réelle d'apprentissage? Quels sont leurs objectifs en venant à l'université? Comment perçoivent-ils leur rôle d'étudiant? Celui de leurs professeurs? Comment apprennent-ils en classe? Quelle motivation les anime dans les cours? Des données socio-économiques sur la clientèle étudiante sont depuis longtemps colligées aux Services d'aide à la vie étudiante. Des enquêtes ont été réalisées dans certaines facultés et par les associations étudiantes et, bien sûr, les évaluations d'enseignement permettent de connaître le degré de satisfaction des étudiants face à un cours. Cependant, aucune étude systématique n'a été menée sur l'ensemble de la population étudiante de l'Université de Sherbrooke afin de mieux connaître son profil d'apprentissage, c'est-à-dire ses conceptions, ses comportements d'apprentissage dans les cours et sa motivation à apprendre.

C'est avec l'intention première d'aider les différents intervenants de l'Université de Sherbrooke à prendre en considération les caractéristiques de la clientèle étudiante que nous avons entrepris une étude dont le but est *de décrire le profil d'apprentissage des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. Plus spécifiquement, l'objectif de cette étude est d'informer tous les intervenants qui oeuvrent de près ou de loin dans les projets d'innovations pédagogiques et dans les réformes de programmes, de même que la communauté étudiante, des perceptions qu'ont les étudiants:

- d'eux-mêmes en tant qu'apprenants ;
- de la tâche professorale et des méthodes d'enseignement qui sont utilisées ;
- des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent pour apprendre;
- de leur motivation à apprendre.

Cette étude a également pour but de bonifier les données socio-économiques que nous avons sur les étudiants de l'Université de Sherbrooke. Quelles sont leur situation matrimoniale et leurs conditions d'hébergement? Dans quelle mesure travaillent-ils à l'extérieur de l'université? Quels sont leurs revenus et leurs dépenses? Ces exemples de questions sont parmi celles qui leur ont été posées.

Le premier chapitre du présent rapport fait très brièvement état du cadre de référence sur lequel repose la présente étude et des différents éléments méthodologiques qui ont guidé la

collecte de données. Le deuxième chapitre présente les résultats obtenus par les étudiants de premier et de deuxième cycle de l'université. Voici les sous-titres de ce chapitre:

- *Quelles sont les visées des étudiants et quelles perceptions entretiennent-ils à l'égard d'eux-mêmes en tant qu'apprenants?*
- *Comment perçoivent-ils le rôle pédagogique du professeur et la contribution des méthodes d'enseignement à leur apprentissage?*
- *Comment apprennent-ils et quelle motivation les anime ?*

Le présent rapport se termine par la présentation, au troisième chapitre, des données recueillies en regard du profil socio-économique des étudiants de l'Université de Sherbrooke.

Cette recherche s'inscrit dans la poursuite d'études exploratoires menées auprès d'étudiants de la Faculté d'éducation (Viau, Bédard, Mathieu, Dubeau et Babin, 1998) et de la Faculté de génie (Cabral, Viau, Bédard, Bouchard et Dubeau, 1997). Ces premières études ont profité d'une aide financière du Fonds d'appui à la pédagogie universitaire. Elle fait également suite à des travaux en pédagogie universitaire réalisés avec des collègues de l'Université Catholique de Louvain en Belgique (Bédard, Frenay, Paquay et Viau, 1998). Quant à la présente recherche, elle a été menée grâce à la collaboration financière du vice-rectorat à l'enseignement, du Service de soutien à l'enseignement, de la Faculté d'éducation, de la Fondation de l'université et des Services à la vie étudiante.

Nous remercions toutes les personnes de ces différentes instances de l'Université de Sherbrooke de leur précieuse collaboration, tout particulièrement les professionnels du Service de soutien à l'enseignement. Nous aimerions remercier également Nathalie Reymond qui nous a grandement aidés à l'étape de conception de l'instrument de recherche et Marie-Jules Bergeron, qui a coordonné admirablement la collecte de données sur l'ensemble du campus ainsi que tous les étudiants qui ont agi comme sondeurs lors de la passation du questionnaire. Nous tenons également à souligner l'aide inestimable de notre collègue Jacques Joly de la Faculté d'éducation et de son assistante, Mélanie Lapalme, lors du traitement des données. Enfin, nous tenons à remercier tout particulièrement André Normandeau, directeur du Service de soutien à l'enseignement. Sans le support de son service et sans son aide personnelle à chaque étape de l'opération, nous n'aurions pu mener à bon port un projet d'une si grande envergure.

Chapitre 1

Le cadre de référence et les éléments méthodologiques

Ce chapitre présente une brève description du cadre de référence sur lequel repose la présente étude et des éléments méthodologiques qui ont servi à la collecte de données auprès des étudiants de l'Université de Sherbrooke.

1. Le cadre de référence

Cette recherche a pour but de mieux connaître le profil d'apprentissage des étudiants. Nous définissons le profil d'apprentissage comme étant un ensemble de caractéristiques propres à l'apprenant qui influent sur la qualité de ses apprentissages (Viau, Cartier et Debeurme, 2000). Trois paramètres forment le cadre de référence. Ces paramètres sont fondés sur l'état de la recherche sur l'apprentissage (Bédard, 1999 ; Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000; Boulet, Chevrier et Savoie-Zajc, 1996 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998 ; Philippe, Romainville et Willocq, 1997; Viau, 1999).

1. Quatre types de caractéristiques de l'étudiant

Le profil d'apprentissage d'un étudiant est composé d'un grand nombre de caractéristiques. Celles qui ont été privilégiées dans le cadre de cette étude sont : (1) les visées des étudiants et leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, (2) les conceptions des étudiants à l'égard du professeur et des méthodes d'enseignement qui leur sont proposées, (3) les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et (4) la motivation qui les anime.

2. Des caractéristiques influencées par la situation d'apprentissage

La littérature scientifique précise que certaines caractéristiques du profil de l'étudiant sont influencées par la situation d'apprentissage dans laquelle il se retrouve (Bédard, et al., 2000; Boulet et al., 1996; Marton et Säljö, 1976; Martin et Ramsden, 1986; Romainville, 1993). Ce constat de recherche nous a donc amenés à examiner les caractéristiques cognitives et motivationnelles des étudiants à travers deux familles de situations. La première représente des situations d'enseignement universitaire: l'exposé en classe, l'étude de cas, l'apprentissage par problèmes, l'approche par projet, le séminaire de lecture et l'atelier. La deuxième famille représente des situations d'étude. Pour des raisons de faisabilité, une seule a été retenue, soit l'étude en vue d'un examen. Ces différentes situations ont été choisies à la suite d'une étude des situations les plus fréquemment rencontrées dans toutes les facultés de l'Université de Sherbrooke.

3. Des caractéristiques stables

La littérature scientifique souligne également que certaines caractéristiques sont plus stables que d'autres et se modifient peu en fonction des situations d'apprentissage. À la lumière de ce constat, nous avons convenu de mesurer les conceptions qu'ont les étudiants à l'égard (1) d'eux-mêmes (leurs connaissances antérieures, leurs aspirations, leurs perceptions de la réussite, le nombre d'heures qu'ils consacrent à leur étude ainsi que l'évaluation qu'ils ont de la qualité de leurs méthodes d'apprentissage et du niveau de leur

motivation); (2) du rôle pédagogique que devrait jouer un professeur d'université ; (3) de la façon dont les méthodes d'enseignement contribuent à leur apprentissage.

Les éléments méthodologiques

Les étudiants concernés

L'enquête visait l'ensemble des étudiants de l'Université de Sherbrooke, hormis ceux qui étudient au campus de Longueuil. Ce sont donc au-delà de 9000 étudiants qui étaient concernés. Cela dit, un certain nombre d'étudiants n'étaient pas présents sur le campus à la session d'automne 2000 étant impliqués dans diverses activités académiques, principalement dans leurs stages coopératifs à l'extérieur du campus. De fait, ce sont tout près de 7 000 étudiants qui pouvaient être rejoints par l'enquête. Finalement, ce sont 4820 étudiants qui ont complété le questionnaire et qui composent les sujets de l'enquête.

Comme il a été mentionné précédemment, 4414 étudiants de premier cycle et 294 de deuxième cycle de l'Université de Sherbrooke ont rempli le questionnaire. Les étudiants de l'ensemble des 9 facultés du campus ont participé à l'enquête. Une pondération selon le cycle d'étude et la faculté d'appartenance a été réalisée afin d'assurer d'une représentation fidèle de la réalité des étudiants de l'Université de Sherbrooke.

Le questionnaire et sa validation

On trouvera à l'annexe 1 une copie du questionnaire qui a servi à la collecte des données. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des caractéristiques (dimensions) étudiées et le nombre d'énoncés qui ont été formulés pour mesurer chacune d'entre elles.

TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES (DIMENSIONS) MESURÉES PAR LE QUESTIONNAIRE

	Situations d'apprentissage			Total des énoncés
	Lors de l'exposé du professeur	Lors d'activités d'apprentissage en classe	Lors de l'étude en vue d'un examen	
Dimensions contextualisées à des situations d'apprentissage				
<i>Contribution des situations d'apprentissage</i>				
• Au développement de ses connaissances	2	2	3	7
• À l'articulation de ses connaissances	2	2	2	6
• À la modélisation de ses compétences académiques et professionnelles	3	3	-	6
• Au développement de son autonomie	2	2	2	6
• Au développement de ses habiletés de transfert	2	-	2	4
<i>Stratégies d'apprentissage cognitives</i>				
• Mémorisation	-	-	4	4
• Élaboration	2	3	1	6
• Organisation	-	2	2	4
• Contextualisation	3	3	3	9
• Sélection de l'information principale	-	2	2	4

TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES (DIMENSIONS) MESURÉES PAR LE QUESTIONNAIRE (SUITE)

	Situations d'apprentissage			Total des énoncés
	Lors de l'exposé du professeur	Lors d'activités d'apprentissage en classe	Lors de l'étude en vue d'un examen	
Dimensions contextualisées à des situations d'apprentissage				
<i>Stratégies d'apprentissage métacognitives</i>				
• Contrôle	1	2	2	5
• Régulation	-	-	2	2
• Pensée réflexive	-	2	2	4
<i>Stratégies de gestion</i>				
• Gestion du temps	-	-	3	3
• Gestion des ressources matérielles	-	-	1	1
• Gestion des ressources humaines	-	-	2	2
<i>Caractéristiques motivationnelles</i>				
• Perception de compétence à acquérir des connaissances	3	3	4	10
• Perception de contrôlabilité	2	2	3	7
• Perception de la valeur de la tâche (utilité et intérêt)	3	4	4	11
Dimensions et sous-dimensions non contextualisées à des situations d'apprentissage				
Connaissances antérieures (ou préalables)				2
<i>Conceptions et visées personnelles</i>				
• Conception de la réussite				5
• Attributions causales des échecs et des réussites				2
• Qualités professionnelles du professeur « idéal »				10
• Objectifs en terme de rendement académique				5
• Visées de formation universitaire				4
<i>Son niveau de qualité des méthodes de travail</i>				1
<i>Son niveau de motivation à suivre les cours</i>				1

Le questionnaire a été présenté à des étudiants lors d'une pré-expérimentation (n = 123). À partir des résultats obtenus, les analyses d'« items » ont été effectuées à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. L'objectif de la démarche était de s'assurer de la consistance interne du questionnaire en calculant les coefficients de corrélation item total de toutes les données recueillies à l'aide des différentes échelles de réponses. Le coefficient Alpha de Cronbach permet d'obtenir de l'information sur le niveau d'homogénéité d'un instrument de mesure. Il varie entre des valeurs de 0 et 1 et plus il est élevé, plus l'échelle est homogène. Par souci d'avoir un instrument de mesure de haute fiabilité, il a été convenu de ne garder que les dimensions et sous-dimensions présentant un coefficient Alpha de .80 et plus. En considérant les coefficients de corrélation obtenus pour chacun des items, nous avons pu éliminer des items redondants ou nuisibles à la consistance interne de l'instrument. Puis, tous les énoncés ayant des corrélations item-total de .30 et moins ont été éliminés. Une dernière étape d'élimination a été réalisée en calculant la corrélation multiple au carré et en rejetant

également tous les items obtenant .30 et moins. C'est ce qui explique pourquoi des stratégies n'ont pas été retenues pour certaines situations d'enseignement ou d'étude.

Le déroulement de la collecte de données

La passation des questionnaires s'est déroulée durant le mois d'octobre 2000 dans les classes ciblées de toutes les facultés de l'Université de Sherbrooke. Avec l'accord du professeur titulaire du cours, un sondeur se présentait en classe pour informer les étudiants de l'objectif de l'enquête et pour leur donner les consignes d'usage. Les répondants ont pris en moyenne 30 minutes pour remplir le questionnaire. Après ce temps, il leur était demandé de remettre leur questionnaire, même s'ils n'avaient pas terminé d'y répondre.

Les mesures déontologiques

Lors de la présentation par le sondeur de l'objectif et des consignes de l'enquête, les étudiants ont été informés qu'il était de leur droit de ne pas participer au sondage et que, dans ce cas, ils n'avaient qu'à remettre leur copie de questionnaire vierge.

De plus, dans la mesure où nous étions intéressés, dans une étape ultérieure, à faire des relations entre des données du questionnaire et certaines données contenues dans leur dossier universitaire, il a été demandé aux étudiants d'inscrire sur leur copie de questionnaire leur numéro matricule afin que nous puissions examiner leur dossier administratif. Après consultation auprès des instances juridiques de l'Université de Sherbrooke, une formule de consentement pour participer à l'étude et à fournir son numéro matricule a été rédigée et présentée à la deuxième page de chaque questionnaire. Chaque étudiant signifiait son consentement en apposant sa signature.

Chapitre 2

L'analyse et la discussion des résultats

Le présent chapitre présente les résultats obtenus pour l'ensemble des dimensions mesurées par le questionnaire sur le profil d'apprentissage des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Les résultats sont regroupés en trois sections : les visées et les perceptions des étudiants à l'égard d'eux-mêmes, leurs perceptions des professeurs et des méthodes d'enseignement, et leurs stratégies d'apprentissage ainsi que la motivation qui les anime face à des situations d'enseignement.

Pour chaque dimension, les résultats sont présentés d'abord sous forme de tableaux dans lesquels la moyenne et, dans certains cas, les pourcentages sont donnés ainsi que la marge d'erreur. Cette dernière mesure permet de juger si la différence entre les résultats est significative sur le plan statistique. De plus, dans les tableaux, on trouvera les résultats obtenus par les étudiants du premier cycle et du deuxième cycle. Les étudiants du baccalauréat sont distribués de la façon suivante : (1) tous, (2) ceux qui ont complété jusqu'à deux sessions, (3) ceux qui ont terminé trois ou quatre sessions et (4) ceux qui ont terminé cinq sessions ou plus. Une dernière catégorie indique les étudiants dont le nombre de sessions terminées est inconnu (NSI). Pour chaque tableau, l'analyse consiste à relever les principaux résultats et à les comparer dans certains cas à ceux obtenus dans d'autres études. Enfin, à la fin de chaque section, les principaux résultats tirés de l'enquête sont repris et examinés sous l'angle de leur importance sur l'enseignement universitaire.

1. Quelles visées et quelles perceptions les étudiants entretiennent-ils à l'égard d'eux-mêmes en tant qu'apprenant?

Les objectifs visés par les étudiants en venant à l'université déterminent souvent les jugements qu'ils portent à l'égard de la formation qui leur est offerte par l'université. Afin d'avoir une image plus précise des objectifs visés par les étudiants à l'Université de Sherbrooke, nous leur avons demandé quels étaient : (1) leur visée en venant à l'université, (2) leur objectif en terme de *rendement* académique et (3) leur *conception* de la réussite à l'université.

Pour avoir un portrait encore plus précis de l'image que les étudiants entretiennent à l'égard d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, nous leur avons demandé, par la suite, la perception qu'ils avaient : (4) du *niveau* de leurs connaissances, (5) de la *qualité* de leurs méthodes de travail, (6) du *nombre* d'heures qu'ils consacrent à leurs études par semaine, (7) des causes de leurs succès et de leurs échecs et, enfin, (8) du *degré* de motivation qu'ils ont à suivre leurs cours.

1.1 Leur visée en venant à l'université

Pourquoi les étudiants poursuivent-ils des études universitaires ? Quatre objectifs leur étaient proposés, ils devaient n'en privilégier qu'un. Les résultats sont présentés au tableau 2.

TABLEAU 2 : VISÉES DANS LA POURSUITE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>Je poursuis des études universitaires...</i>		Tous (n = 4119)	0-2 (n = 2344)	3-4 (n = 757)	5 et + (n = 605)	NSI (n = 413)	(n = 288)
Pour avoir un emploi et être autonome financièrement	Pourcent.	27,0%	26,7%	27,7%	25,8%	29,4%	26,4%
Pour acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à la profession	Pourcent.	49,5%	50,3%	51,2%	47,2%	44,8%	44,5%
Pour mon propre développement personnel	Pourcent.	20,2%	19,9%	18,2%	21,7%	23,6%	27,6%
Parce que je suis tout simplement le parcours académique normal	Pourcent.	3,3%	3,0%	2,9%	5,3%	2,2%	1,5%
	ME	1,58	2,08	3,74	4,09	5,10	4,78

Près de 50% des étudiants au premier cycle poursuivent des études à l'Université de Sherbrooke pour acquérir des connaissances liées à la profession à laquelle ils aspirent et 27% des étudiants le font pour avoir un emploi leur assurant une autonomie financière. C'est donc dire que plus de 76% des étudiants voient en l'Université de Sherbrooke un véhicule pour accéder à une profession ou un emploi qui leur permettra d'acquérir une autonomie financière. Notons cependant que 20,2% des étudiants visent plutôt un développement personnel en venant à l'université.

Les étudiants au deuxième cycle poursuivent sensiblement les mêmes objectifs que leurs collègues au premier cycle, en visant d'abord l'acquisition de connaissances liées à une profession (44,5%). Toutefois, ils sont plus nombreux que les étudiants au baccalauréat à avoir pour objectif leur développement personnel (27,6%).

En résumé, ces résultats suggèrent que la majorité des étudiants vient à l'Université de Sherbrooke pour acquérir des compétences professionnelles qui les prépareront adéquatement pour le marché du travail. Ces visées correspondent bien à l'importance que l'Université de Sherbrooke accorde à la formation pratique (p. ex. le système coopératif). À la page 16, on examinera plus en détail l'impact de ces résultats sur les programmes et la pédagogie offerte par les professeurs.

1.2 Leur objectif en terme de rendement

Étant donné l'importance dans le contexte universitaire du rendement académique des étudiants, nous avons voulu mieux connaître quel objectif ils visaient à cet égard. Le tableau 3 montre que la grande majorité des étudiants au premier cycle (54,3%) souhaite être au dessus de la moyenne par rapport à leur groupe et ils sont près de 23,6% à désirer encore plus : *être dans les meilleurs*. C'est donc dire qu'ils sont près de 78% à souhaiter se distinguer de la moyenne des étudiants. Ces visées demeurent sensiblement les mêmes quel que soit le nombre de sessions que les étudiants ont complétées. Toutefois, les étudiants ayant terminé cinq sessions et plus sont moins nombreux à souhaiter *être au-dessus de la moyenne* (45,2%) que leurs collègues.

TABLEAU 3: OBJECTIF EN TERME DE RENDEMENT VISÉ

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>Quel est votre objectif en terme de rendement académique?</i>		Tous (n = 4059)	0-2 (n = 2348)	3-4 (n = 758)	5 et + (n = 603)	NSI (n = 350)	(n = 286)
Être dans les meilleurs	Pourcent.	23,6%	24,9%	22,1%	22,1%	20,4%	35,8%
Être au-dessus de la moyenne	Pourcent.	54,3%	56,3%	54,5%	45,2%	55,9%	49,3%
Être dans la moyenne	Pourcent.	15,9%	14,2%	16,2%	21,4%	17,8%	10,1%
Obtenir la note de passage	Pourcent.	1,1%	1,1%	,7%	1,7%	1,6%	,7%
Pas d'importance	Pourcent.	5,0%	3,5%	6,5%	9,6%	4,3%	4,1%
	ME	1,58	2,06	3,72	4,09	5,55	4,83

Lorsque l'on examine les données relatives aux étudiants au deuxième cycle, on constate qu'ils souhaitent, encore plus que leurs collègues au baccalauréat, se distinguer de la moyenne; ils sont plus de 85,1% à vouloir être au-dessus de la moyenne ou *être dans les meilleurs*.

1.3 Leur conception de la réussite

Pour connaître la conception que les étudiants ont de la réussite à l'université, nous leur avons demandé quel indicateur privilégiaient-ils pour conclure qu'ils ont réussi. Notons ici que les étudiants devaient faire un choix parmi les cinq options qui leur étaient fournies par le questionnaire. Le tableau 4 présente les résultats obtenus.

TABLEAU 4 : CONCEPTION DE LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>J'ai le sentiment d'avoir réussi lorsque ...</i>		Tous (n = 4117)	0-2 (n = 2321)	3-4 (n = 744)	5 et + (n = 593)	NSI (n = 459)	(n = 287)
j'acquiers des connaissances approfondies	Pourcent.	14,5%	12,8%	15,5%	18,8%	16,2%	20,5%
j'atteins les objectifs et les exigences du cours	Pourcent.	8,4%	8,6%	6,5%	7,7%	11,2%	5,8%
j'obtiens une bonne note	Pourcent.	30,1%	32,3%	29,9%	21,0%	30,9%	29,2%
j'acquiers des comportements utiles pour exercer ma future profession	Pourcent.	14,3%	11,6%	17,4%	22,3%	12,5%	16,1%
j'atteins mes objectifs personnels	Pourcent.	32,7%	34,7%	30,6%	30,3%	29,3%	28,5%
	ME	1,48	1,99	3,48	3,81	4,43	4,35

À l'aide du tableau 4, on constate que les étudiants au premier cycle privilégient surtout deux indicateurs pour la réussite universitaire : *l'atteinte d'objectifs personnels* (32,7%) et *l'obtention d'une bonne note* (30,1%). Les étudiants ayant complété 5 sessions et plus se distinguent de

leurs collègues dans la mesure où leur choix est moins polarisé. En effet, l'atteinte d'objectifs personnels et l'obtention d'une bonne note demeurent des choix privilégiés pour un grand nombre d'entre eux, mais *l'acquisition de comportements utiles pour exercer une future profession* (22,3%) et *l'acquisition de connaissances approfondies* (18,8%) sont également des indicateurs de réussite universitaire importants pour ces étudiants. On peut penser que pour ces étudiants qui terminent leurs études (5 sessions et plus), les compétences professionnelles qu'ils devront démontrer à leur sortie de l'université sont importantes et que c'est pour cette raison que la réussite universitaire se mesure plus par l'acquisition de connaissances et de comportements liés à leur future profession que par l'obtention de bonnes notes dans leurs bulletins.

Les étudiants au deuxième cycle ne font pas consensus sur les indicateurs de réussite. Pour 29,2% des étudiants, *une bonne note* est l'indicateur privilégié alors que pour 28,5% de leurs collègues, il s'agit de *l'atteinte d'objectifs personnels* et pour 20,5%, c'est plutôt *l'acquisition de connaissances approfondies*. Comme on peut le constater, les étudiants au deuxième cycle optent pour plusieurs indicateurs de réussite.

Ces résultats confirment ceux obtenus par l'enquête menée par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) auprès d'étudiants universitaires³. Dans un premier temps, le CSE constate que les étudiants adoptent un double standard pour se représenter la réussite universitaire : «l'un conforme à leur vision personnelle de la réussite [l'atteinte d'objectifs personnels] et l'autre renvoie aux exigences universitaires [les bonnes notes] qu'ils perçoivent». (2000 : p. 59). Dans un deuxième temps, le CSE constate que plus les étudiants universitaires avancent dans leurs études, plus leur vision de la réussite est intériorisée et plus elle s'oriente vers l'acquisition de leurs compétences professionnelles. Cette tendance est la même chez les étudiants de l'Université de Sherbrooke, quoique pour un bon nombre d'entre eux, les notes demeurent un indicateur important.

1.4 Les acquis antérieurs des étudiants

Dans cette étude, les acquis antérieurs sont vus comme les connaissances que les étudiants possèdent avant de débiter leurs études universitaires ou avant de débiter une année académique. Dans un premier temps, il a été demandé aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure ils possédaient les connaissances nécessaires pour réussir leurs cours lorsqu'ils ont commencé leurs études. Dans un deuxième temps, ils devaient indiquer, maintenant qu'ils sont à l'université, si, d'une année à l'autre, ils pensent acquérir suffisamment de connaissances pour réussir des cours qui demandent d'apprendre des notions de plus en plus complexes. Le tableau 5 donne les résultats obtenus.

³ L'enquête de type qualitatif (entrevues) réalisée par Conseil Supérieur de l'Éducation s'est déroulée auprès de 87 étudiants provenant de divers domaines d'études, de divers établissements et régions, à chacun des cycles d'études.

TABLEAU 5 : ACQUIS ANTÉRIEURS DES ÉTUDIANTS

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4065)	0-2 (n = 2340)	3-4 (n = 755)	5 et + (n = 604)	NSI (n = 366)	(n=286)
<i>Au moment où j'ai débuté mes études ..., je possédais alors suffisamment de connaissances pour m'assurer la réussite des cours</i>	Moyen. / 5	3,88	3,86	3,85	3,93	3,93	4,06
	Marge d'erreur ⁴	,03	,04	,08	,09	,10	,09
		Tous (n = 4042)	0-2 (n = 2337)	3-4 (n = 756)	5 et + (n = 599)	NSI (n = 350)	(n = 285)
<i>D'une année à l'autre, je pense acquérir suffisamment de connaissances pour réussir des cours qui demandent d'apprendre des notions de plus en plus complexes</i>	Moyen. / 5	4,26	4,27	4,28	4,27	4,19	4,37
	ME	,02	,03	,05	,06	,08	,06

Les résultats du tableau 5 font voir que la perception qu'ont les étudiants au premier cycle de leurs connaissances antérieures au moment de débiter leurs études universitaires est relativement élevée (3,88/5) et ne varie pas significativement en fonction du nombre de sessions complétées. Cette perception est encore plus élevée chez les étudiants au deuxième cycle (4,06/5).

Lorsque l'on examine les résultats du deuxième énoncé, on constate que les étudiants ont une perception encore plus élevée des connaissances qu'ils acquièrent tout au long de leur formation à l'université. Il est en effet intéressant de noter que la moyenne pour l'ensemble des étudiants au premier cycle est significativement plus élevée sur le plan statistique lorsque ceux-ci font référence à leurs connaissances acquises à l'université (4,26/5) comparativement aux connaissances acquises lors de leurs études collégiales (3,88/5). Ces résultats suggèrent que les étudiants de premier cycle considèrent recevoir une formation à l'université qui les prépare mieux à poursuivre leurs études que celle obtenue à l'ordre d'enseignement collégial. Les étudiants au deuxième cycle considèrent également que les connaissances qu'ils acquièrent dans leurs cours les préparent mieux à réussir (4,37/5) que leurs études de premier cycle (4,06/5).

En résumé, on peut conclure que les étudiants de l'Université de Sherbrooke jugent avoir les connaissances nécessaires pour entreprendre leurs études universitaires et évaluent qu'ils acquièrent, dans les cours qu'ils suivent à l'université, les connaissances nécessaires à leur succès.

⁴ Les termes « marge d'erreur » seront indiqués par l'acronyme « ME » dans les prochains tableaux.

1.5 Leurs méthodes de travail

Les étudiants de l'Université de Sherbrooke croient-ils avoir de bonnes méthodes de travail? Le tableau 6 montre comment ils ont répondu à cette question. 69,9% des étudiants au premier cycle considèrent avoir *assez* ou *beaucoup* de bonnes méthodes de travail, alors que 7,1% disent en avoir *un peu* et *pas du tout*.

Au deuxième cycle, les étudiants sont beaucoup plus nombreux à juger posséder *assez* et *beaucoup* de bonnes méthodes de travail (83,6%). Rare sont ceux qui évaluent avoir *peu* ou *pas* de bonnes méthodes de travail (2,2%).

TABLEAU 6: PERCEPTION DE LA QUALITÉ DES MÉTHODES DE TRAVAIL UTILISÉES

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>Croyez-vous avoir de bonnes méthodes de travail pour réussir vos cours?</i>		Tous (n = 4066)	0-2 (n = 2349)	3-4 (n = 757)	5 et + (n = 605)	NSI (n = 355)	(n = 287)
Pas du tout	Pourcent.	1,6%	1,8%	1,4%	1,1%	1,1%	,9%
Un peu	Pourcent.	5,5%	5,7%	4,4%	4,4%	8,2%	1,3%
Moyennement	Pourcent.	23,0%	23,8%	19,1%	23,6%	24,5%	12,2%
Assez	Pourcent.	53,3%	53,3%	55,1%	51,1%	53,9%	62,0%
Beaucoup	Pourcent.	16,6%	15,4%	20,1%	19,9%	12,3%	23,6%
	ME	,03	,04	,06	,07	,09	,07

Au point 3 du présent chapitre, les bonnes méthodes pour apprendre seront examinées sous l'angle des stratégies d'apprentissage que les étudiants disent utiliser en classe et durant leur étude. On verra alors qu'effectivement les étudiants utilisent plusieurs stratégies d'apprentissage, mais que certaines demeurent peu utilisées malgré leur importance dans un contexte d'études universitaires.

1.6 Le nombre d'heures qu'ils consacrent à leur étude par semaine

Il est indiqué dans les règlements de l'Université de Sherbrooke qu'un professeur est en droit de demander à ses étudiants 2 heures de travail pour chaque heure d'enseignement. Si les étudiants au premier cycle de l'université suivent en général cinq cours par trimestre, à raison de 3 heures de cours/classe par semaine, on devrait s'attendre à ce qu'ils étudient environ 30 heures par semaine. Or, combien d'heures les étudiants disent-ils travailler par semaine ?

Comme on peut le voir à l'aide du tableau 7, 18,8 % des étudiants au premier cycle disent étudier 20 heures et plus par semaine. Ce pourcentage s'élève à 21,1% chez les étudiants qui sont à la fin de leur formation (5 sessions et plus).

Il est étonnant de constater que 6,3% des étudiants au premier cycle affirment étudier 3 heures ou moins par semaine. Si ces étudiants ont cinq cours, c'est donc dire qu'ils travaillent environ 45 minutes par cours. Si l'on fait le même calcul pour les 20% qui disent consacrer 7 heures et moins par semaine à leurs études, c'est donc dire qu'ils étudient au maximum 1h 15 par cours.

On peut également s'étonner de constater qu'un nombre assez important d'étudiants, ayant complété 5 sessions et plus, (11,3%) affirme étudier seulement 3 heures et moins par semaine. Cette proportion est deux fois plus importante que celle des étudiants ayant complété de 2 sessions ou moins (4,5%).

TABLEAU 7: NOMBRE D'HEURES D'ÉTUDE PAR SEMAINE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>Depuis le début de la présente session, combien d'heures en moyenne par semaine consacrez-vous aux études à l'extérieur des cours ?</i>		Tous (n = 4446)	0-2 (n = 2384)	3-4 (n = 762)	5 et + (n = 611)	NSI (n = 689)	(n = 296)
Entre 0 et 3 heures	Pourcent.	6,3%	4,5%	7,4%	11,3%	23,0%	5,2%
Entre 4 et 7 heures	Pourcent.	20,0%	18,3%	21,8%	24,5%	24,8%	10,1%
Entre 8 et 11 heures	Pourcent.	23,0%	24,1%	23,3%	18,7%	8,5%	17,3%
Entre 12 et 15 heures	Pourcent.	20,7%	22,5%	19,9%	14,3%	28,6%	23,1%
Entre 16 et 19 heures	Pourcent.	11,2%	11,8%	10,1%	10,0%	10,0%	13,6%
20 heures et plus	Pourcent.	18,8%	18,8%	17,5%	21,1%	5,0%	30,7%
	ME	1,20	1,75	3,14	3,17	,36	3,46

30,7 % des étudiants au deuxième cycle affirment étudier 20 heures et plus par semaine, 40,4% étudient entre 8 et 15 heures et 15,3% étudient 7 heures ou moins. Les raisons qui justifient tous ces écarts entre les étudiants au deuxième cycle sont difficiles à cerner. Le type de travail qui leur est demandé et les exigences qu'il l'accompagnent seraient des pistes à explorer pour mieux comprendre pourquoi le temps consacré par les étudiants au deuxième cycle à leurs études est si variable.

1.7 Les causes de leurs succès et de leurs échecs

Les tableaux 8 et 9 informent sur les raisons invoquées par les étudiants pour expliquer leurs succès et leurs échecs à l'université. Les résultats montrent que 51,6% des étudiants au premier cycle considèrent l'effort comme la raison principale de leurs succès. Cette raison leur étant interne⁵ (contrairement au professeur qui est une raison externe) et modifiable (contrairement aux capacités intellectuelles qui sont souvent vues comme stables), on peut donc penser qu'un grand nombre d'étudiants considèrent que s'ils le désirent, ils sont capables de réussir : il s'agit pour eux d'y mettre les efforts nécessaires. La deuxième raison invoquée pour expliquer leurs succès sont les capacités intellectuelles (21,1%). On doit noter que ce pourcentage s'élève à 26,6% chez les étudiants ayant terminé cinq sessions et plus. Comme l'effort, les capacités intellectuelles sont vues comme une cause interne, mais, pour plusieurs étudiants, elles sont perçues également comme stables, c'est-à-dire «que tu l'as ou tu ne l'as

⁵ Les chercheurs distinguent entre les raisons que l'on peut qualifier *d'internes*, c'est-à-dire qu'elles sont propres à l'étudiant (aptitudes intellectuelles, effort, etc.) ou *externes*, c'est-à-dire celles qui sont reliées à son environnement (complexité de la tâche, qualité de l'enseignement, etc.). De plus, ils catégorisent ces mêmes raisons selon qu'elles sont *modifiables*, lorsqu'elles sont susceptibles de fluctuer régulièrement ou *stables*, lorsqu'elles ont un caractère de permanence aux yeux de l'étudiant (Weiner, 1992).

pas». Enfin, la troisième cause la plus souvent invoquée par les étudiants pour expliquer leurs succès consiste en leurs méthodes de travail (12,2%). Si, à ces causes invoquées, on ajoute les connaissances du domaine que 7,2% des étudiants invoquent, on peut voir que 92,1% des étudiants au premier cycle invoquent des raisons qui leur sont internes (effort, capacités intellectuelles, méthodes de travail et connaissances) pour expliquer leurs succès plutôt que d'invoquer des raisons qui leur sont externes (p. ex. : compétence du professeur, facilité des travaux, etc.). Les étudiants au deuxième cycle ont le même profil puisqu'ils sont 94,2% à invoquer les mêmes raisons pour expliquer leurs succès. Sans aucun doute, les étudiants considèrent que s'ils réussissent, c'est à cause d'eux-mêmes.

TABLEAU 8: RAISONS INVOQUÉES POUR LEURS SUCCÈS

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>À quoi attribuez-vous généralement vos succès académiques?</i>		Tous (n = 4104)	0-2 (n = 2327)	3-4 (n = 753)	5 et + (n = 601)	NSI (n = 423)	(n = 286)
La chance	Pourcent.	,4%	,5%	,1%	,3%	,7%	,0%
Vos capacités intellectuelles	Pourcent.	21,1%	18,9%	23,4%	26,6%	21,6%	21,9%
La compétence du professeur	Pourcent.	2,7%	2,7%	2,3%	1,9%	4,7%	2,6%
Vos efforts	Pourcent.	51,6%	54,7%	48,9%	45,4%	48,0%	56,1%
L'aide de vos collègues	Pourcent.	,3%	,3%	,1%	,3%	,9%	,3%
Vos méthodes de travail	Pourcent.	12,2%	12,5%	12,6%	10,6%	11,5%	12,9%
La facilité des travaux (examens)	Pourcent.	1,8%	1,6%	2,1%	2,0%	1,8%	,6%
Vos connaissances dans le domaine	Pourcent.	7,2%	6,2%	8,3%	9,5%	7,7%	3,3%
Aucune de ces réponses	Pourcent.	2,7%	2,7%	2,1%	3,4%	3,1%	2,4%
	ME	1,58	2,07	3,75	4,09	5,07	4,79

Selon l'état de la recherche sur les attributions causales (Weiner, 1992), il est souhaitable que les étudiants s'attribuent leurs succès. En effet, plus un étudiant considère que ses succès dépendent de lui, plus il sera porté à travailler et à être motivé à le faire. Toutefois, pour travailler et être motivé à le faire, il faut que l'étudiant attribue également ses échecs à des causes internes, ou du moins à des causes sur lesquelles il a du contrôle. À l'aide du tableau 9, examinons plus en détail les causes que les étudiants invoquent pour expliquer leurs échecs.

Les étudiants au premier cycle expliquent leurs échecs par leur manque d'effort (44,1%). La difficulté des travaux est la deuxième raison (17,6%) invoquée pour expliquer un échec. Contrairement à l'effort, cette cause leur est externe, c'est-à-dire que pour les étudiants qui ont invoqué cette cause, leurs échecs ne relèvent pas de leur responsabilité; ils sont dus au fait que les travaux qui leur sont demandés sont trop difficiles.

12,2% des étudiants jugent que leurs échecs ont pour origine le manque de bonnes méthodes de travail. C'est donc dire qu'environ 88% des étudiants ne semblent pas remettre en question leurs méthodes de travail lorsque des échecs surviennent. On peut se demander si ces étudiants n'auraient pas avantage à remettre en question leur façon de travailler lorsqu'ils échouent, car plusieurs recherches en pédagogie universitaire font état de l'importance de posséder de bonnes stratégies d'apprentissage. En fait, ces recherches démontrent qu'il ne

s'agit pas seulement d'étudier *beaucoup*, comme le pensent un grand nombre d'étudiants, il faut également étudier *efficacement*, d'où l'importance de bonnes stratégies d'apprentissage.

TABLEAU 9: RAISONS INVOQUÉES POUR LEURS ÉCHECS

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>À quoi attribuez-vous généralement vos échecs académiques?</i>		Tous (n = 4080)	0-2 (n = 2327)	3-4 (n = 756)	5 et + (n = 602)	NSI (n = 395)	(n = 286)
La malchance	Pourcent.	1,2%	,9%	1,5%	2,0%	1,5%	2,7%
Votre manque de capacités intellectuelles	Pourcent.	2,8%	3,2%	2,5%	1,7%	2,8%	1,9%
L'incompétence du professeur	Pourcent.	5,2%	4,7%	7,2%	5,9%	3,1%	5,0%
Votre manque d'efforts	Pourcent.	44,1%	45,4%	43,3%	40,2%	43,7%	33,9%
Le manque de collaboration de vos collègues	Pourcent.	,1%	,1%	,4%	,0%	,0%	,0%
Vos méthodes de travail	Pourcent.	12,2%	12,9%	11,2%	10,4%	12,4%	21,2%
La difficulté des travaux (examens)	Pourcent.	17,6%	17,6%	17,4%	16,3%	20,2%	14,1%
Votre manque de connaissances dans le domaine	Pourcent.	7,0%	6,4%	6,7%	9,6%	7,0%	6,6%
Aucune de ces réponses	Pourcent.	9,8%	8,8%	9,9%	14,0%	9,4%	14,7%
	ME	1,57	2,07	3,71	4,03	5,21	4,56

33,9% des étudiants au deuxième cycle attribuent leurs échecs à un manque d'effort. Ils sont toutefois plus nombreux que les étudiants de premier cycle à considérer que leur manque de bonnes méthodes de travail est l'une des raisons principales de leurs échecs (21,2%). Ce résultat est intéressant, car il souligne que les étudiants au deuxième cycle semblent être plus sensibilisés que leurs collègues au premier cycle à l'importance d'avoir de bonnes méthodes de travail pour réussir à l'université.

Notons que peu d'étudiants au deuxième cycle invoquent le professeur ou les collègues pour expliquer leurs échecs. Toutefois, 14,1% des étudiants pensent que c'est la difficulté des travaux ou des examens qui est à l'origine de leurs échecs. Enfin, on doit remarquer qu'un nombre assez important d'étudiants au deuxième cycle (14,7%) n'ont pas trouvé dans la liste des raisons fournies par le questionnaire celle qui explique leurs échecs. La dynamique de l'échec s'avère différente pour ces étudiants et demanderait une attention particulière dans des études ultérieures.

1.8 Leur degré de motivation à suivre leurs cours

La motivation est l'une des conditions importantes à l'apprentissage. Sans motivation, on peut difficilement imaginer qu'un étudiant va s'investir et persévérer dans ses études. Comme on peut le voir au tableau 10, les étudiants au premier cycle situent leur degré de motivation à

suivre leurs cours à 7,42 sur une échelle de 1 à 10. Au deuxième cycle, les étudiants affichent un degré de motivation encore plus élevé, soit 8,06 sur 10.

Lorsque l'on examine à nouveau les résultats relatifs aux étudiants de premier cycle, on constate une baisse de motivation au fur et à mesure que leurs études progressent. Ainsi, les étudiants qui débutent (2 sessions ou moins) affirment avoir une motivation élevée à suivre leurs cours (7,66/10), alors que ceux qui terminent (5 sessions et plus) se disent moins motivés (6,66/10). L'écart entre les différents groupes d'étudiants est statistiquement significative.

TABLEAU 10 : DEGRÉ DE MOTIVATION À SUIVRE LES COURS

	1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>Exprimez sur une échelle de 10 votre degré de motivation à suivre vos cours</i>	Tous (n = 4039)	0-2 (n = 2346)	3-4 (n = 754)	5 et + (n = 606)	NSI (n = 333)	(n = 282)
Moyenne / 10	7,42	7,66	7,23	6,66	7,57	8,06
Marge d'erreur (ME)	,06	,07	,14	,18	,19	,16

Ce dernier résultat indique qu'une des difficultés en pédagogie universitaire est non seulement de susciter la motivation initiale chez les étudiants, qui est somme toute assez élevée, mais de la maintenir tout au long de leur parcours académique. La motivation des étudiants sera étudiée en fonction de situations précises d'enseignement dans les points suivants.

1.9 L'impact des résultats sur l'enseignement

Les résultats qui viennent d'être présentés sur les visées et les perceptions des étudiants doivent nous amener à réfléchir davantage sur l'enseignement à l'Université de Sherbrooke. Voici les pistes que nous proposons.

On sait maintenant que, dès leur arrivée à l'Université de Sherbrooke, la très grande majorité des étudiants (49,5%) souhaite que leur formation les prépare à une profession et 27% visent, en poursuivant des études universitaires, à s'assurer d'un emploi et d'une autonomie financière (tableau 2). Si l'on se fie à ces résultats, les visées des étudiants ne constitueront pas un obstacle à la révision des programmes axée sur la professionnalisation et sur les compétences à acquérir.

Les résultats au tableau 4 indiquent l'importance que peuvent revêtir les notes pour un bon nombre d'étudiants (32,3%) qui débutent leurs études (2 sessions ou moins). Dès leur arrivée à l'université, ces étudiants connaissent «les règles du jeu» universitaires et répondent à l'esprit compétitif qui règne dans plusieurs facultés. D'ailleurs, au tableau 3, on peut voir que 54,3 % des étudiants au premier cycle souhaitent avoir des notes au-dessus de la moyenne et 23,6% désirent encore plus : être dans les meilleurs. Ce désir de performer mieux que les autres étudiants est encourageant et souhaitable pour une université telle que l'Université de Sherbrooke, car les notes demeurent l'un des critères les plus importants lors des concours entre les universités et pour l'obtention de bourses et de prix. Cependant, dans des études ultérieures, il faudrait s'assurer que cet objectif ne vienne pas nuire à l'apprentissage. On a constaté, dans des études menées dans des high school américains, que les étudiants qui désirent avoir les meilleures notes font partie de ceux qui prennent le moins d'initiatives dans

leur apprentissage et qui choisissent des activités faciles à réaliser plutôt que des activités leur proposant un défi, et ce, dans le but de ne prendre aucun risque qui pourrait nuire à leurs notes (Covington, 1992). Il serait intéressant de vérifier si ces comportements s'observent dans les cours offerts dans les différentes facultés de l'Université de Sherbrooke.

Les résultats relatifs au nombre d'heures que les étudiants disent étudier par semaine (tableau 7) font réfléchir. Lorsque l'on constate que près de 50% des étudiants au premier cycle étudient 11 heures et moins par semaine, on peut se demander si c'est suffisant lorsque l'on suit cinq cours par semaine. On peut effectivement imaginer que ce nombre d'heures suffit pour rencontrer les exigences minimales des cours puisque les étudiants réussissent. Mais l'est-il si l'on désire profiter pleinement des cours offerts en allant au-delà des travaux ou des lectures obligatoires? Un étudiant, par exemple, qui ne se limite pas à étudier seulement pour passer l'examen, mais qui tente de comprendre et de maîtriser la matière et qui fait des lectures facultatives peut-il se satisfaire de 11 heures d'études par semaine? On peut en douter.

Les résultats relatifs aux attributions causales des étudiants (tableaux 8 et 9) démontrent que ces derniers, en invoquant l'effort comme la principale cause de leurs succès et de leurs échecs, se sentent responsables de ce qui leur arrive et croient que s'ils travaillent beaucoup, ils réussiront. Peu d'étudiants au premier cycle remettent en cause leurs méthodes de travail lorsqu'ils subissent des échecs (12,2%). Ce dernier résultat se confirme au tableau 6, lorsque l'on constate que près de 70% des étudiants considèrent avoir assez ou beaucoup de bonnes méthodes de travail pour réussir à l'université. Dans un contexte de pédagogie universitaire renouvelée, on peut se questionner à savoir si les étudiants ont vraiment toutes les méthodes de travail appropriées. Certes, ils possèdent les méthodes d'apprentissage nécessaires pour réussir des cours dans lesquels l'enseignement est traditionnel (p. ex. : l'exposé magistral), mais ont-ils pour autant les méthodes appropriées aux nouvelles approches d'enseignement (p. ex. : l'approche par problèmes)? D'ailleurs, ne peut-on pas penser que leur manque de méthodes de travail est l'une des raisons du mécontentement exprimé par certains étudiants à l'égard de ces nouvelles approches participatives? Comme le soulignent bien Langevin, Bruneau et Thériault (1999), certains étudiants considèrent la participation active qui leur est demandée trop exigeante, car après tout «c'est au prof d'enseigner». On ne doit pas oublier qu'une pédagogie renouvelée est un changement tout aussi important pour les étudiants que pour les professeurs. Si l'on désire que les étudiants adhèrent au changement qui leur est proposé, il faut prendre le temps de les sensibiliser à leur nouveau rôle et de les former à de nouvelles façons d'apprendre.

Enfin, on ne peut qu'applaudir face au degré élevé de motivation que les étudiants de l'Université de Sherbrooke au premier cycle (7,42/10) et au deuxième cycle (8,06/10) expriment à suivre leurs cours (tableau 10). Toutefois, on ne peut passer sous silence la baisse de motivation des étudiants qui ont complété 3 sessions et plus. Il semble bien que plus les étudiants avancent dans leurs études, moins ils sont motivés. Dans quelle mesure les enseignements qu'ils reçoivent diminuent leur motivation? Les situations d'enseignement qui leur sont proposées et les relations pédagogiques qu'ils entretiennent avec leurs professeurs ne sont-elles pas des raisons qui expliquent cette baisse de motivation? Les résultats obtenus dans l'enquête ne peuvent répondre à ces questions, mais ils permettent de confirmer l'importance de non seulement vouloir augmenter la motivation des étudiants, mais également, et surtout, de la maintenir. À ce titre, le corps professoral a un rôle de premier plan à jouer.

2. Comment les étudiants perçoivent-ils le rôle pédagogique du professeur et la contribution des méthodes d'enseignement à leur apprentissage?

En posant la question sur les qualités qui caractérisent le professeur idéal, nous désirions mieux connaître la conception qu'ont les étudiants des compétences pédagogiques que devrait posséder un professeur d'université. Plusieurs études, dont celles de Bujold et St-Pierre (1996), ont porté sur la relation entre le professeur et les étudiants. Tout en considérant cet aspect important, nous avons orienté notre question sur des compétences axées sur l'enseignement en général. Notons ici que la question ne portait pas directement sur les professeurs de l'Université de Sherbrooke, mais sur un professeur «idéal». De plus, la question se limitait à l'aspect pédagogique et ne faisait pas mention de l'expertise du professeur au plan de sa connaissance de la matière. Nous avons demandé aux étudiants de porter un jugement sur dix compétences pédagogiques. Le tableau 11 donne les résultats obtenus.

TABLEAU 11 : COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES D'UN PROFESSEUR IDÉAL

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
<i>Pour moi, le professeur idéal est celui qui...</i>		Tous (n = 4399)	0-2 (n = 2367)	3-4 (n = 760)	5 et + (n = 609)	NSI (n = 663)	(n = 293)
Met en place des activités qui suscitent mon intérêt pour la matière	Moyen. / 4	3,80	3,80	3,78	3,81	3,79	3,82
	ME	,01	,02	,03	,04	,04	,04
Fait des liens entre la matière et la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation	Moyen. / 4	3,76	3,76	3,79	3,76	3,72	3,74
	ME	,02	,02	,04	,04	,04	,04
M'aide à développer des comportements ou des stratégies d'apprentissage efficaces	Moyen. / 4	3,33	3,38	3,28	3,23	3,29	3,18
	ME	,02	,03	,06	,07	,06	,08
Favorise chez moi des attitudes positives vis-à-vis de la profession	Moyen. / 4	3,32	3,38	3,27	3,17	3,26	3,22
	ME	,02	,03	,06	,07	,06	,07
M'offre soutien et encadrement	Moyen. / 4	3,42	3,47	3,38	3,31	3,40	3,44
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,06
Encourage mes démarches personnelles afin de me rendre autonome	Moyen. / 4	3,17	3,23	3,10	3,06	3,14	3,31
	ME	,02	,03	,06	,07	,06	,07
Considère ses mesures d'évaluation (examens, etc.) comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif	Moyen. / 4	3,58	3,61	3,55	3,54	3,54	3,61
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,06
Me donne régulièrement des rétroactions (ou feedbacks)	Moyen. / 4	3,48	3,50	3,46	3,47	3,44	3,54
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,06
Est disponible pour des rencontres en dehors des cours	Moyen. / 4	3,45	3,51	3,40	3,33	3,41	3,34
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,07
M'explique clairement les objectifs à	Moyen. / 4	3,57	3,64	3,49	3,44	3,51	3,50

atteindre et les démarches à suivre pour y arriver	ME	,02	,02	,05	,06	,05	,06
--	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Comme on pouvait s'en douter, les étudiants au premier cycle considèrent qu'un professeur d'université idéal doit posséder toutes ces compétences pédagogiques. Toutefois, les trois compétences les plus importantes pour eux sont celles qui consistent à «mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière» (3,80/4), «faire des liens entre la matière et la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation» (3,76/4) et, pratiquement à égalité, «considérer ses mesures d'évaluation (examens, etc.) comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif» (3,58/4) et «expliquer clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre» (3,57/4). Notons que même la compétence la moins considérée par les étudiants, c'est-à-dire celle qui consiste à «les encourager dans leurs démarches personnelles afin de devenir plus autonome» (3,17/4) demeurent à leurs yeux une compétence qu'un professeur idéal devrait posséder.

Les résultats montrent également que les étudiants ayant complété deux sessions ou moins se distinguent de leurs collègues. En effet, ces étudiants, qui en sont à leur première année, considèrent plus que les autres que le professeur idéal doit posséder pratiquement toutes les autres compétences, et ce, à un très haut niveau. Comme on peut le constater, ces étudiants ont nettement des attentes plus élevées envers les professeurs que les étudiants qui en sont à leur troisième session ou plus.

À l'image de leurs collègues au baccalauréat, les étudiants au deuxième cycle considèrent qu'un professeur idéal doit surtout être en mesure de «mettre en place des activités qui susciteront leur intérêt» (3,82/4) et «faire des liens entre la matière et la profession à laquelle ils se destinent» (3,74/4). Notons toutefois que ces étudiants privilégient plus que les étudiants au premier cycle la compétence qui consiste à «encourager leur démarche personnelle afin de les rendre plus autonomes» (3,31/4).

En résumé, les étudiants des deux cycles considèrent que les compétences pédagogiques les plus importantes pour un professeur sont celles qui consistent à les aider à se motiver pour la matière et à lier leur enseignement à leur future profession. De plus, les étudiants qui en sont à leur première année (deux sessions ou moins) ont des attentes plus élevées envers leurs professeurs que leurs collègues des autres sessions.

Il a été demandé aux étudiants par la suite de juger de six situations d'enseignement en classe et d'une situation d'étude à la lumière des types d'apprentissages qu'elles leur permettaient de faire. Les six situations d'enseignement étaient : a) l'exposé donné par le professeur ; b) les ateliers (réalisations en équipe d'exercices ou de travaux portant sur les notions étudiées pendant le cours); c) l'approche par problèmes (recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension d'un problème d'envergure et éventuellement à sa résolution); d) l'approche par projet (réalisation d'un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes que l'on retrouve dans la vie professionnelle); e) les études de cas (situations se rapprochant de la réalité, dans lesquelles l'étudiant doit analyser la situation sous tous ses angles afin de choisir des solutions nuancées) ; f) les séminaires de lecture (préparation d'un compte rendu de lectures et présentation à des collègues). Quant à la situation d'étude, elle consistait spécifiquement à l'étude en vue d'un examen.

Le tableau ci-dessous présente le point de vue des étudiants au premier cycle pour l'ensemble de ces situations d'enseignement en classe et pour l'étude en vue d'un examen. Le tableau qui suivra présente les résultats des étudiants au deuxième cycle.

TABLEAU 12 : CONTRIBUTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT À L'APPRENTISSAGE AU PREMIER CYCLE⁶

		Appr. par projet (n = 1232)	Appr. par problèmes (n = 852)	Étude de cas (n = 688)	Atelier (n = 1095)	Séminaire de lecture (n = 273)	Exposé (n = 4433)	Étude en vue d'un examen (n = 4168)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	4,26	4,22	4,15	3,99	3,94	3,70	3,61
	ME	,04	,04	,05	,04	,08	,02	,02
À l'articulation (structure, organisation, cohérence, logique) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,99	4,17	3,99	3,98	3,98	3,83	3,95
	ME	,04	,05	,05	,04	,09	,02	,02
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	4,10	3,94	3,98	3,72	3,69	3,60	Non-disponible
	ME	,04	,05	,05	,05	,09	,02	Non-disponible
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	4,15	4,06	3,88	3,70	3,80	3,41	3,39
	ME	,04	,06	,06	,05	,09	,02	,03
Au développement de mes habiletés de transfert (dans autres cours ou dans l'exercice futur de la profession)	Moyen. / 5	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	3,69	3,44
	ME	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	,02	,03

Lorsque l'on compare les résultats disponibles pour les différentes situations d'enseignement et la situation d'étude en vue d'un examen, trois constats s'imposent.

Premièrement, les étudiants au premier cycle considèrent que dans l'ensemble, l'approche par projet est la situation qui favorise le plus les différents types d'apprentissage (à l'exception de l'articulation des connaissances). Plus spécifiquement, pour les étudiants, cette situation d'enseignement contribue davantage au développement des connaissances académiques (4,26/5) et professionnelles (4,10/5), de même qu'au développement de l'autonomie (4,15/5) que toute autre situation. Les écarts entre les situations sont significatifs au plan statistique, à l'exception du développement des connaissances académiques pour lequel l'approche par problèmes semble aussi efficace.

Deuxièmement, l'exposé est perçu comme la situation d'enseignement qui contribue le moins à chacun des types d'apprentissage. Si l'on examine l'étude en vue d'un examen sous l'angle de son impact sur l'apprentissage, on constate que selon les étudiants, elle leur rapporte encore

⁶ Tous les étudiants devaient porter un jugement sur l'exposé et sur l'étude en vue d'un examen. Au regard des cinq autres situations d'enseignement, il leur a été demandé de ne porter un jugement que sur la situation qu'ils rencontraient le plus souvent. C'est pour cette raison que le nombre d'étudiants pour chaque situation d'enseignement diffère. Nous verrons en détails au tableau 14 les choix des étudiants.

moins que les exposés, à l'exception du fait qu'elle leur permet d'articuler davantage leurs connaissances.

Troisièmement, le développement des connaissances liées à la profession et le développement de l'autonomie sont les types d'apprentissage les moins favorisés. L'approche par projet se distingue toutefois des autres situations d'enseignement à cet égard. En effet, pour les étudiants, cette approche favorise davantage le développement des connaissances liées à la profession (4,10/5) et de l'autonomie (4,15/5) que les autres situations.

Enfin, notons que pour les étudiants au premier cycle, la contribution des ateliers et des séminaires de lecture se situe principalement sur le plan du développement et de l'articulation des connaissances. En fait, selon les résultats, les ateliers et les séminaires de lecture les aident à développer et à articuler leurs connaissances tout autant que l'approche par projet, les études de cas, les exposés et l'étude en vue d'un examen. Examinons maintenant, à l'aide du tableau 13, les résultats obtenus par les étudiants au deuxième cycle.

TABLEAU 13 : CONTRIBUTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT À L'APPRENTISSAGE AU DEUXIÈME CYCLE

		Appr. par projet (n = 55)	Appr. par problèmes (n = 43)	Étude de cas (n = 103)	Séminaire de lecture (n = 30)	Atelier (n = 50)	Exposé (n = 295)	Étude en vue d'un examen (n = 288)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	4,41	4,31	4,08	3,97	3,80	3,62	3,28
	ME	,12	,16	,12	,20	,13	,06	,08
À l'articulation (structure, organisation, cohérence, logique) de mes connaissances	Moyen. / 5	4,03	4,09	3,97	4,05	3,57	3,96	3,69
	ME	,11	,12	,12	,23	,16	,06	,08
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	4,03	4,09	3,93	3,55	3,58	3,56	Non-disponible
	ME	,11	,15	,12	,18	,13	,06	Non-disponible
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	4,46	4,24	3,92	3,66	3,93	3,36	3,02
	ME	,14	,16	,14	,23	,13	,07	,08
Au développement de mes habiletés de transfert (dans autres cours ou dans l'exercice futur de la profession)	Moyen. / 5	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	3,64	3,14
	ME	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	Non-disponible	,06	,08

Selon les étudiants au deuxième cycle, les approches par projet et par problèmes sont les deux situations qui leur apportent le plus sur le plan des apprentissages réalisés. L'approche par projet est la situation qui contribue le plus au développement des connaissances (4,41/5) et de l'autonomie (4,46/5), alors que l'approche par problèmes est celle qui favorise le plus l'articulation des connaissances (4,09/5) et le développement des connaissances liées à la profession (4,09/5). Pour ces derniers résultats, les différences ne sont toutefois pas statistiquement significatives.

L'exposé et les ateliers sont les situations d'enseignement qui favorisent le moins les différents types d'apprentissage, à l'exception du développement de l'autonomie que les

ateliers favorisent légèrement plus (3,93/5) que les études de cas. Soulignons que cet écart n'est pas statistiquement significatif.

L'étude en vue d'un examen est aux yeux des étudiants la situation qui leur apporte le moins sur le plan des apprentissages réalisés. On doit particulièrement noter que ces étudiants jugent que l'étude en vue d'un examen leur apporte peu sur les plans de l'autonomie et du développement des habiletés de transfert à d'autres cours ou dans l'exercice de leur profession (3,14/5). Malheureusement, les données ne sont pas disponibles sur l'impact des autres situations d'enseignement sur ce dernier type d'apprentissage.

2.1 L'impact des résultats sur l'enseignement

Les étudiants, tant au premier qu'au deuxième cycle à l'Université de Sherbrooke, demandent d'abord et avant tout au professeur de préparer des enseignements qui sauront les motiver et de choisir judicieusement des exemples et des mises en situation qui leur permettront de faire des liens entre la matière du cours et les tâches qu'ils auront à assumer dans leur future profession (tableau 11). Ces résultats viennent mettre en lumière l'importance pour un professeur de bien planifier ses enseignements et de ne pas croire qu'il ne s'agit que seulement de transmettre aux étudiants son expertise pour satisfaire leurs attentes.

Les résultats présentés au tableau 11 démontrent également que les étudiants qui débutent leur formation (deux sessions ou moins) sont plus exigeants à l'égard de leur professeur que leurs collègues qui en sont à leur deuxième année et plus. Ayant peu d'expérience de l'apprentissage universitaire, les étudiants en première année sont probablement moins autonomes et manifestent plus d'insécurité quant à leur capacité à réussir. C'est probablement pour ces raisons qu'ils attendent beaucoup de leur professeur. D'ailleurs, une des causes de l'abandon des études d'un grand nombre d'étudiants en première année ne réside-t-elle pas dans le fait qu'ils n'obtiennent pas de la part de leur professeur le type de support qu'ils souhaiteraient avoir? Dans l'étude de Crespo et Houle (1995) menée auprès d'étudiants de l'Université de Montréal, on constate que les trois raisons les plus souvent invoquées par les étudiants ayant interrompu leurs études pour expliquer leurs abandons sont : la perte d'intérêt pour la discipline, une pédagogie inadéquate et le manque d'encadrement de la part des professeurs. Ces résultats et ceux obtenus par notre enquête confirment l'importance de porter une attention particulière aux besoins des étudiants qui arrivent à l'Université de Sherbrooke. Les étudiants de deuxième cycle ressemblent à quelques différences près à leurs collègues du baccalauréat. Ils veulent eux aussi que les activités suscitent leur motivation et que les professeurs se préoccupent de faire des liens entre la matière qu'ils enseignent et la profession.

Cette demande de faire des liens entre la matière et la profession concorde avec les objectifs que les étudiants poursuivent en venant à l'Université de Sherbrooke. On se souviendra en effet que les résultats du tableau 2 démontraient que 76,5 % des étudiants de premier cycle et 70,9% de deuxième cycle visent par leurs études universitaires à acquérir des connaissances liées à une profession et à obtenir un emploi qui leur assurera une autonomie financière. Il est donc normal que ces étudiants s'attendent à ce que leurs professeurs les aident à atteindre des objectifs d'étude. Mais quel dispositif pédagogique un professeur doit-il mettre en place pour favoriser les apprentissages que ses étudiants doivent et souhaitent faire? Les résultats obtenus aux tableaux 12 et 13 nous aident à répondre à cette question.

Selon les étudiants, l'approche par projet, par problèmes et les études de cas sont les situations d'enseignement qui favorisent le plus leur apprentissage. Ces trois situations se caractérisent par le fait qu'elles mettent en lien direct la matière à apprendre et la profession à laquelle se destinent les étudiants. Encore ici, on doit remarquer la cohérence entre les objectifs poursuivis par la majorité des étudiants (*acquérir des connaissances liées à une profession et avoir un emploi et une autonomie financière*), les compétences pédagogiques qu'elle souhaiterait voir chez un professeur idéal (*mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière et faire des liens entre la matière et la profession*) et les situations d'enseignement qu'elle juge les plus favorables à leur apprentissage (*approche par projet, approche par problèmes et études de cas*). À notre avis, nous avons là une confirmation que les étudiants de l'Université de Sherbrooke souhaitent des enseignements axés sur les compétences professionnelles.

Toujours selon les étudiants, les deux situations qui favorisent le moins leur apprentissage sont les exposés et l'étude en vue d'un examen. Dans la mesure où, en contexte universitaire, ces situations sont inévitables, on doit se demander comment elles peuvent susciter davantage d'apprentissage chez l'étudiant. Les exposés peuvent être examinés à la lumière des récents travaux en pédagogie, comme ceux de Bligh (2000), afin de faire en sorte qu'ils ne se limitent pas à favoriser le développement et l'articulation de connaissances académiques, mais qu'ils aident également les étudiants à développer des connaissances liées à leur future profession. Il en est également ainsi pour l'étude en vue d'un examen. Si l'on désire que le temps hors classe que l'étudiant consacre à ses études lui soit profitable, non pas seulement pour «passer l'examen», mais également pour sa formation générale, il y a lieu de réfléchir sur les types d'apprentissage qui sont mesurés dans un examen et sur la qualité du matériel pédagogique qui est proposé à l'étudiant pour étudier.

3. Comment apprennent les étudiants et quelle motivation les anime ?

Comme il a été mentionné au point 1, les étudiants considèrent avoir assez et même beaucoup de bonnes méthodes de travail (tableau 6). Une bonne méthode de travail à l'université se traduit par l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces. Les stratégies d'apprentissage se définissent comme étant des moyens utilisés par l'étudiant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage (Boulet et al., 1996)⁷. Des recherches contemporaines ont démontré l'importance de l'utilisation de bonnes stratégies d'apprentissage et d'une motivation élevée à l'université (Pintrich, 1990).

Les résultats qui suivent présentent les perceptions qu'ont les étudiants des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et de la motivation qui les anime. Les recherches d'approche sociocognitive sur la motivation à apprendre (Viau, 1999, 1994) révèlent que, pour qu'un étudiant soit motivé à apprendre, il doit (1) accorder de la valeur à l'activité qui lui est proposée (perception de la valeur), (2) avoir le sentiment qu'il peut la réussir (perception de compétence) et (3) avoir le sentiment d'avoir un certain contrôle sur celle-ci (perception de contrôlabilité). Ces trois perceptions ont été mesurées afin de connaître la motivation des étudiants.

⁷ Certains auteurs spécifient que les stratégies se traduisent par des comportements ou des moyens d'apprentissage. Dans le but de ne pas susciter de confusion, nous utiliserons le terme stratégie pour désigner à la fois les stratégies, les comportements et les moyens d'apprentissage.

Notre approche des stratégies d'apprentissage et de la motivation est contextualisée, c'est-à-dire que les perceptions des étudiants sont examinées au regard de situations d'enseignement. Les situations d'enseignement auxquelles devaient se référer les étudiants étaient, comme nous l'avons souligné au point 2, au nombre de six : les exposés donnés par le professeur, les études de cas, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet, les ateliers et les séminaires de lecture.

Tous les étudiants devaient répondre aux énoncés liés aux exposés du professeur. Quant aux autres situations, chaque répondant devait choisir celle à laquelle il avait participé le plus souvent dans le cadre de ses cours. À la suite de ce choix, comme pour l'exposé, chaque répondant était invité à indiquer les stratégies d'apprentissage qu'il utilisait lors de cette situation et sa motivation à l'accomplir, c'est-à-dire la valeur qu'il accorde à cette situation, sa perception de sa capacité à la réussir et sa perception de contrôle. Le tableau 14 nous donne le nombre d'étudiants ayant choisi chacune des situations.

TABLEAU 14 : CHOIX DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉTUDIANTS

	1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
	Tous	0-2	3-4	5 et +	NSI	
Exposé (Présentation par le professeur des différents éléments de la matière à l'étude)	4414	2367	757	611	679	294
Approche par projet (Réalisation d'un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes que dans la vie professionnelle)	1238	627	204	200	207	55
Atelier (Rencontre d'équipes après un exposé du professeur afin d'effectuer des exercices ou des travaux portant sur les notions étudiées pendant le cours)	1098	664	178	70	186	50
Apprentissage par problèmes (Recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension d'un problème et éventuellement à sa résolution)	853	399	150	208	96	43
Étude de cas (Analyse en classe d'une situation se rapprochant de la réalité)	695	374	144	75	102	103
Séminaire de lecture (Préparation d'un compte rendu de lectures et présentation à des collègues)	274	154	49	26	45	31

Examinons dans un premier temps les résultats obtenus au regard des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants lors des situations d'enseignement.

3.1 Les stratégies d'apprentissage utilisées lors des situations d'enseignement

Il existe un grand nombre de stratégies que les étudiants peuvent utiliser pour rendre efficace leur apprentissage. Dans le cadre de cette enquête, étant donné le nombre limité d'énoncés pouvant être posés aux étudiants, nous nous sommes attardés à des stratégies de sélection de l'information, d'élaboration, d'organisation, de contextualisation, de contrôle et de pensée réflexive. La définition de ces stratégies sera donnée ultérieurement.

Soulignons que l'exposé diffère des autres situations d'enseignement dans la mesure où c'est le professeur qui est le principal acteur et le rôle des étudiants consiste à écouter et à se questionner sur les différents aspects de la matière présentée. C'est pour cette raison que les stratégies d'apprentissage relatives aux exposés qui ont fait l'objet d'étude dans cette enquête ne sont pas exactement les mêmes que celles adoptées par les étudiants dans les autres situations d'enseignement. L'échelle proposée aux étudiants pour rendre compte de la fréquence à laquelle ils utilisaient les stratégies d'apprentissage qui leur étaient proposées est celle-ci : jamais (1 point), rarement (2 points), régulièrement (3 points) et toujours (4 points).

TABLEAU 15 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT (ÉTUDIANTS AU PREMIER CYCLE)

		Approche projet (n = 1238)	Approche problème (n = 853)	Étude de cas (n = 695)	Atelier (n = 1098)	Séminai. de lecture (n = 274)	Exposé (n = 4414)
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,37	3,53	3,53	3,50	3,60	
	ME	,05	,05	,05	,04	,07	
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,47	3,58	3,61	3,56	3,62	
	ME	,04	,04	,04	,04	,07	
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,42	3,51	3,45	3,40	3,42	3,41
	ME	,03	,04	,04	,03	,07	,02
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,63	2,93	2,89	2,81	2,97	
	ME	,05	,06	,6	,05	,09	
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,08	3,08	3,19	3,04	3,10	3,14
	ME	,04	,05	,05	,04	,07	,02
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	3,01	3,11	3,01	2,94	3,12	
	ME	,04	,05	,05	,04	,08	
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	3,10	3,22	3,27	3,33	3,29	
	ME	,05	,05	,06	,04	,08	
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,86	2,75	2,91	2,61	2,64	2,57
	ME	,04	,05	,06	,05	,09	,02
Se représenter les valeurs et les attitudes	Moyen. / 4	2,78	2,62	2,80	2,56	2,61	2,57

Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke

du milieu professionnel	ME	,04	,06	,06	,05	,09	,02
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	3,03	2,89	3,09	2,76	2,76	2,60
	ME	,04	,05	,05	,05	,09	,02

TABLEAU 15 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT (ÉTUDIANTS AU PREMIER CYCLE) (SUITE)

Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,27	3,33	3,24	3,20	3,24	3,08
	ME	,03	,04	,04	,03	,07	,02
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,00	3,20	3,11	3,11	3,12	
	ME	,04	,05	,05	,04	,07	
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	2,99	3,11	3,03	2,96	3,04	
	ME	,04	,05	,05	,04	,09	
Juger de la pertinence des notions en considérant différents points de vue	Moyen. / 4	2,99	3,07	3,05	2,97	3,06	
	ME	,04	,05	,05	,04	,08	

Les *stratégies de sélection de l'information principale* se définissent par les choix faits par l'étudiant pour distinguer les informations importantes ou essentielles à son apprentissage des informations secondaires ou inutiles (Weinstein et al., 1986). Le tableau 15, fait voir que les stratégies de sélection de l'information (p. ex. : «*noter les idées importantes*») sont abondamment utilisées par les étudiants, et ce, quelles que soit les situations d'enseignement qu'on leur propose. Les séminaires de lecture et les études de cas sont les situations qui favorisent le plus l'utilisation de ces stratégies. Ces situations d'enseignement exigeant de la part des étudiants de lire des documents, il est normal d'y voir ces derniers utiliser très fréquemment des stratégies de sélection telle que «*noter des idées importantes*».

Les *stratégies d'élaboration* consistent pour l'étudiant à donner du sens à l'information qu'il reçoit en créant des liens entre celle-ci et les connaissances qu'il a en mémoire (Boulet et al., 1996). En fait, les stratégies d'élaboration permettent d'ancrer de nouvelles informations à des connaissances déjà acquises et de corriger ou d'ajuster, si nécessaire, ces dernières. À l'aide du tableau 15, on peut voir que «*créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais*» est la stratégie la plus fréquemment utilisée par les étudiants. La stratégie qui consiste à «*reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre*» est moins adoptée par les étudiants. On peut penser que l'apprentissage de certaines matières à l'université est peu propice à une reformulation personnelle des concepts et c'est pour cette raison que les étudiants sont moins enclins à utiliser cette stratégie d'apprentissage sur une base régulière. Ce sont l'approche par problèmes et les études de cas qui suscitent le plus l'utilisation des stratégies d'élaboration. L'atelier est la situation qui en favorise le moins l'utilisation.

Les *stratégies d'organisation* sont la mise en place logique, structurée et personnelle que l'étudiant fait des informations afin de mieux se représenter et s'approprier la matière à apprendre. Les étudiants affirment adopter fréquemment la stratégie qui consiste à «*prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique*». La situation d'enseignement qui favorise le plus cette stratégie est l'atelier et celle qui la favorise le moins est l'approche par projet. Il est surprenant de constater que cette situation favorise si peu l'utilisation de stratégies d'organisation. Pour mieux comprendre ce constat, il serait opportun d'examiner les tâches

demandées aux étudiants lors de l'élaboration des projets et d'analyser dans quelle mesure il leur est demandé d'organiser ou de ré-organiser les informations données.

Les *stratégies de contextualisation* correspondent à la recherche de sens que l'étudiant effectue en mettant en lien l'information qu'il reçoit à différents contextes professionnels qu'il est susceptible de rencontrer dans le futur (Bédard, 1999). En utilisant de telles stratégies, les étudiants s'assurent que les connaissances transmises par le professeur ne demeurent pas inertes dans leur mémoire et qu'elles sont appliquées à des situations professionnelles. Lorsque l'on examine les résultats du tableau 15, on remarque que les étudiants ne sont pas portés à utiliser ces stratégies sur une base régulière. On doit cependant constater que l'approche par projet et les études de cas sont les situations qui favorisent le plus l'une de ces stratégies : « *se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus significative* ». Pourquoi les étudiants n'utilisent pas fréquemment des stratégies de contextualisation, alors qu'ils disent viser des objectifs de professionnalisation en venant à l'université (tableau 2)? Pour réussir à répondre à cette question, il faudra d'abord se demander si les étudiants ont les connaissances nécessaires pour faire des liens entre la matière enseignée et des situations professionnelles. De plus, on devra se demander si les cas et les problèmes qui sont proposés aux étudiants exigent explicitement de leur part de faire des liens avec les situations professionnelles. Comme on peut le constater, les raisons qui amènent les étudiants à faire une utilisation peu fréquente des stratégies de contextualisation peuvent être multiples et prendre leur origine autant chez l'étudiant lui-même que dans la nature des cas et des problèmes ou des consignes qui les accompagnent.

Les *stratégies de contrôle (ou d'auto-évaluation)* se traduisent par l'évaluation faite par l'étudiant du niveau de son attention et de l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise. Les stratégies de contrôle permettent à l'étudiant de s'autoréguler et de s'assurer que toute son attention est consacrée à son travail. Quelle que soit la situation d'enseignement qui leur est proposée, les étudiants affirment utiliser fréquemment ces stratégies, tout particulièrement celle qui consiste à « *s'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage* ». C'est l'approche par problèmes qui privilégie le plus cette stratégie, alors que l'exposé est la situation d'enseignement qui la favorise le moins.

Les *stratégies de pensée réflexive* permettent de prendre du recul au regard de ce qu'on apprend afin d'en juger la pertinence. Ces stratégies sont celles qui, avec les stratégies de contextualisation, sont les moins utilisées par les étudiants. L'approche par problèmes est la situation d'enseignement qui favorise le plus ce type de stratégies, alors que les ateliers et l'approche par projet sont celles qui le favorise le moins. Encore ici, il est difficile de savoir si cela est dû au fait que les étudiants n'ont pas l'habitude de « *se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances* » ou si cela est plutôt dû au fait que les consignes qui leur sont données lors de l'élaboration de projet ou lors des ateliers ne les amènent pas à prendre du recul au regard de ce qu'ils font et de juger ainsi de la pertinence de ce qu'ils apprennent. Les résultats de l'enquête ne permettent pas de résoudre ce problème.

Le tableau 16 présente les résultats obtenus par les étudiants au deuxième cycle. Le profil de ces étudiants ressemble à celui des étudiants du premier cycle. On doit cependant remarquer que les étudiants au deuxième cycle disent utiliser les six types de stratégies, et ce, sur une base régulière. Les stratégies de sélection de l'information sont très fréquemment utilisées, ainsi que la stratégie d'élaboration qui consiste à « *créer des relations entre la matière à apprendre et*

ce que je connais déjà». La stratégie qui semble être la moins fréquente est celle qui consiste à «se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel».

TABLEAU 16 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT (ÉTUDIANTS AU DEUXIÈME CYCLE)

		Approche projet (n = 55)	Approche problème s (n = 43)	Étude de cas (n = 103)	Atelier (n = 50)	Séminai. de lecture (n = 31)	Exposé (n = 294)
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,65	3,44	3,47	3,62	3,80	
	ME	,12	,20	,13	,13	,13	
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,69	3,77	3,62	3,49	3,66	
	ME	,10	,12	,10	,11	,15	
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,49	3,55	3,56	3,55	3,51	3,48
	ME	,12	,14	,10	,10	,16	,05
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,90	2,77	2,84	2,77	3,00	
	ME	,13	,21	,14	,14	,25	
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,07	3,27	3,30	2,91	3,38	3,17
	ME	,12	,16	,12	,13	,15	,05
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	2,79	3,07	3,09	2,80	3,04	
	ME	,15	,17	,11	,13	,23	
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	2,97	3,04	3,18	3,01	3,14	
	ME	,16	,22	,12	,15	,21	
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	3,00	2,90	3,06	2,41	2,98	2,70
	ME	,13	,15	,12	,18	,24	,07
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,86	2,89	2,78	2,35	2,70	2,47
	ME	,13	,21	,14	,20	,25	,08
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	3,15	3,22	3,30	2,72	3,10	2,65
	ME	,14	,16	,11	,13	,21	,07
Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,45	3,45	3,34	3,14	3,25	3,25
	ME	,11	,15	,10	,10	,21	,06
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,04	3,37	3,13	3,06	3,21	
	ME	,15	,15	,11	,10	,22	

TABLEAU 16 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT (ÉTUDIANTS AU DEUXIÈME CYCLE) (SUITE)

<i>Stratégies de pensée réflexive</i>							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	3,09	3,02	3,04	2,63	3,02	
	ME	,13	,17	,12	,15	,24	
Juger de la pertinence des notions en considérant différents points de vue	Moyen. / 4	3,12	3,08	3,13	2,92	3,04	
	ME	,11	,14	,17	,14	,21	

Toutes les situations d'enseignement suscitent l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Toutefois, les ateliers et les exposés sont celles qui favorisent le moins les stratégies de contextualisation telle que «*se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante*». Ce sont les situations d'enseignement telles que l'approche par projet, par problèmes et les études de cas qui favorisent davantage l'utilisation de ce type de stratégies.

3.1.1 L'impact sur l'enseignement

Si l'on jette un regard sur l'ensemble des situations d'enseignement, trois points se dégagent. Le premier consiste en l'utilisation diversifiée de stratégies d'apprentissage par les étudiants de l'Université de Sherbrooke dans toutes les situations d'enseignement. Les stratégies de sélection de l'information (p. ex. : «*encadrer ou souligner les informations jugées importantes*» ou «*noter les idées importantes*») et d'élaboration (p. ex. : «*créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà*») demeurent toutefois les plus fréquentes. Les étudiants disent également utiliser des stratégies d'organisation qui leur permettent de structurer de façon cohérente la matière à apprendre. C'est donc dire que les étudiants ne font pas que *recevoir* ou *emmagasiner* l'information, ils la *traitent* afin de mieux la comprendre. Toutefois, ce traitement de l'information par les étudiants est plus présent lors des situations d'enseignement qui sont contextualisées, c'est-à-dire celles qui proposent aux étudiants d'appliquer les connaissances acquises à des situations professionnelles (p. ex. : les études de cas). Les situations d'enseignement plus traditionnelles et plus académique tels les exposés et les ateliers favorisent l'utilisation des stratégies, mais à une moins grande échelle.

Un deuxième point qu'il importe de dégager concerne le fait que les situations d'enseignement, à l'exception de l'approche par projet et les études de cas, ne favorisent pas chez l'étudiant au premier cycle une utilisation fréquente des stratégies de contextualisation comme «*se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante*». Pourtant, un grand nombre d'étudiants affirment avoir pour objectif «*d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à la profession*» (tableau 2). Comment se fait-il alors que ces étudiants utilisent peu de stratégies qui leur permettraient de lier la matière à des situations professionnelles ? Pour mieux comprendre ce problème, il faudrait examiner si les exigences et les consignes dictées aux étudiants lors de ces situations d'enseignement ne les amènent pas à se préoccuper davantage de la note qu'ils obtiendront plutôt que des liens entre les tâches qui leur sont demandées en classe et celles qu'ils assumeront dans leur future profession. Enfin, il serait important de vérifier la représentation qu'ont les étudiants à l'égard des situations

d'enseignement qui leur sont proposées. Sont-elles pour eux l'occasion de vivre des situations similaires à celles qu'ils rencontreront dans leur future profession ou sont-elles plutôt vues comme d'autres travaux «pour satisfaire le prof»?

Quant aux stratégies de pensée réflexive, les résultats font voir qu'elles sont, avec les stratégies de contextualisation, les stratégies les plus négligées par les étudiants. Tout porte à croire que les étudiants n'ont pas été formés à prendre du recul au regard de leur processus d'apprentissage et à juger de la pertinence de ce qu'ils apprennent. Or, si l'on désire que les étudiants deviennent des apprenants autonomes et habiles à apprendre par eux-mêmes lorsqu'ils seront sur le marché du travail, il importe de les aider à se développer des outils pour le faire. C'est pour cette raison que nous pensons que les professeurs doivent inciter davantage les étudiants à utiliser des stratégies réflexives.

3.2 La motivation qui anime les étudiants lors des situations d'enseignement

Pour utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces, un étudiant doit, bien sûr, les connaître, mais il doit également être motivé à les mettre en pratique. Il importe donc de connaître leur motivation à apprendre au regard des situations d'enseignement qui leur sont proposées. Comme nous l'avons souligné précédemment, il existe trois sources principales de motivation à accomplir des activités: la perception qu'a l'étudiant de l'importance (utilité) de l'activité pour sa réussite, sa perception de compétence à l'accomplir et sa perception qu'il a un certain niveau de contrôle face à ses apprentissages (Viau, 1999).

En plus de mesurer ces perceptions, nous avons demandé aux étudiants de nous exprimer le degré de motivation générale qui les anime lors de chacune des situations d'enseignement. Le tableau 17 donne une vue d'ensemble des résultats obtenus par les étudiants au premier cycle. On trouvera à l'annexe 4 les tableaux présentant les résultats obtenus à chaque situation pour toutes les catégories d'étudiants au premier cycle.

TABLEAU 17 : CARACTÉRISTIQUES MOTIVATIONNELLES DES ÉTUDIANTS AU PREMIER CYCLE AU REGARD DES DIFFÉRENTES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

		Motivation générale	Perception de la valeur (utilité)	Perception de sa compétence à apprendre	Perception de contrôlabilité
Approche par projet (n = 1232) (Réalisation d'un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes que dans la vie professionnelle)	Moyen./5	4,28	4,20	4,30	3,74
	ME	,05	,03	,03	,05
Étude de cas (n = 688) (Analyse en classe d'une situation se rapprochant de la réalité)	Moyen./5	4,11	4,13	4,32	3,43
	ME	,07	,04	,04	,07
Approche par problèmes (n = 852) (Recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension et à la résolution d'un problème)	Moyen./5	4,05	4,19	4,37	3,44
	ME	,06	,04	,04	,07
Atelier (n = 1095) (Rencontre d'équipes après un exposé du professeur afin d'effectuer des exercices ou des travaux)	Moyen./5	4,01	3,97	4,27	3,50
	ME	,06	,04	,03	,06
Séminaire de lecture (n = 273) (Préparation d'un compte rendu de lectures et présentation à des collègues)	Moyen./5	3,61	3,87	4,34	3,34
	ME	,13	,08	,06	,11
Exposé (n = 4433) (Présentation donnée par le professeur sur différents aspects de la matière)	Moyen./5	N-disponible	3,81	4,22	2,82
	ME		,02	,02	,03

Lorsque l'on examine la motivation générale des étudiants au premier cycle, on constate que l'approche par projet est la situation qui les motive le plus (4,28/5), suivie de l'étude de cas (4,11/5), l'approche par problèmes (4,05/5) et les ateliers (4,01/5). Les situations qui suscitent le moins de motivation chez les étudiants sont les séminaires de lecture (3,61/5)⁸.

La motivation générale exprimée à l'égard de ces situations d'enseignement se confirme lorsque l'on examine les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle des étudiants. En effet, l'approche par projet, les études de cas et l'approche par problèmes sont les situations que les étudiants (1) perçoivent les plus utiles, (2) celles dans lesquelles ils ont le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre et (3) celles envers lesquelles ils ont la perception d'avoir un contrôle sur leur déroulement. Lorsque l'on examine la nature de ces situations d'enseignement, on remarque qu'elles se caractérisent par un niveau de participation, de collaboration et d'initiatives élevé qu'elles exigent de la part de l'étudiant. L'approche par projet et les études de cas se caractérisent également par le fait qu'elles proposent aux étudiants des situations authentiques, c'est-à-dire des situations qui ressemblent à celles qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur future vie professionnelle.

⁸ Les tests menés lors de la validation du questionnaire nous ont amenés à rejeter l'énoncé proposé aux étudiants pour exprimer leur motivation générale à l'égard des exposés.

Si l'on met en lien ces perceptions motivationnelles avec les résultats obtenus préalablement, une forte cohérence s'en dégage. En effet, les perceptions motivationnelles que les étudiants entretiennent à l'égard de l'approche par projet, par problèmes et des études de cas sont en parfaite cohérence avec les objectifs poursuivis par la majorité des étudiants en venant à l'université de Sherbrooke (*acquérir des connaissances liées à une profession et avoir emploi et une autonomie financière*, Tableau 2), les compétences pédagogiques qu'ils souhaiteraient voir chez un professeur idéal (*mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière et faire des liens entre la matière et la profession*, Tableau 11), les situations d'enseignement qu'ils jugent les plus favorables à leur apprentissage (*approche par projet, approche par problèmes et études de cas*, Tableau 12) et la fréquence d'utilisation des stratégies de contextualisation lors de ces situations, Tableau 15). À notre avis, nous avons là une confirmation que les étudiants de l'Université de Sherbrooke souhaitent des enseignements axés sur les compétences professionnelles dans lesquels ils s'investiront au plan cognitif et motivationnel.

Il est surprenant, à certains égards, de constater que les séminaires de lecture ne suscitent pas davantage de motivation (3,61/5). Est-ce dû au fait que les étudiants doivent lire et qu'ils doivent travailler seuls pour se préparer à la discussion ou cela est plutôt dû au fait que les lectures proposées ne correspondent pas à leurs attentes? Les données de l'enquête ne permettent pas de répondre à cette question. Elles devront cependant faire l'objet d'un examen en profondeur, car plusieurs programmes de deuxième cycle sont fondés sur la lecture et la discussion de modèles et de théories.

Enfin, comme on pouvait l'imaginer, l'exposé vient au dernier rang. Tout en se sentant compétent à apprendre lors des exposés, les étudiants ont de la difficulté à en percevoir l'utilité et ont un faible sentiment d'avoir du contrôle sur leur déroulement.

TABLEAU 18 : CARACTÉRISTIQUES MOTIVATIONNELLES DES ÉTUDIANTS AU DEUXIÈME CYCLE AU REGARD DES DIFFÉRENTES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

		Motivation générale	Perception de la valeur (utilité)	Perception de sa compétence à apprendre	Perception de contrôlabilité
Approche par projet (n = 55) (Réalisation d'un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes que dans la vie professionnelle)	Moyen./5	4,57	4,20	4,30	3,56
	ME	,13	,09	,10	,17
Approche par problèmes (n = 43) (Recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension et à la résolution d'un problème)	Moyen./5	4,36	4,25	4,50	3,63
	ME	,17	,15	,13	,19
Étude de cas (n = 103) (Analyse en classe d'une situation se rapprochant de la réalité)	Moyen./5	4,08	4,14	4,32	3,31
	ME	,16	,11	,09	,17
Atelier (n = 50) (Rencontre d'équipes après un exposé du professeur afin d'effectuer des exercices ou des travaux)	Moyen./5	4,08	3,90	4,28	3,46
	ME	,19	,12	,09	,15
Séminaire de lecture (n = 30) (Préparation d'un compte rendu de lectures et présentation à des collègues)	Moyen./5	3,59	3,85	4,29	3,43
	ME	,33	,21	,19	,30
Exposé (n = 295) (Présentation donnée par le professeur sur différents aspects de la matière)	Moyen./5	N-disponible	3,85	4,35	2,63
	ME		,05	,04	,08

À l'image de leurs collègues au premier cycle, les étudiants au deuxième cycle se sentent motivés par les mêmes situations d'enseignement (tableau 18). Toutefois, sur le plan de la motivation générale, l'approche par problèmes vient en deuxième position plutôt qu'en troisième (4,36/5). Les étudiants ont des perceptions élevées quant à l'utilité de l'approche par projet et par problèmes ainsi que les études de cas pour leur formation. Ils ont une perception de compétence à apprendre élevée pour toutes les situations d'enseignement, alors que la perception de contrôlabilité se révèle la perception la plus faible, et ce, pour toutes les situations.

Les séminaires de lecture et les exposés sont les situations d'enseignement que les étudiants considèrent les moins utiles et, même s'ils se sentent capables d'apprendre lorsqu'elles leur sont proposées, ils ont un faible sentiment de contrôlabilité sur leur déroulement. Comme ce fut le cas pour les étudiants au premier cycle, il est surprenant de constater que les séminaires de lecture ne suscitent pas davantage de motivation chez les étudiants au deuxième cycle (3,59/5). Comment expliquer alors qu'ils accordent autant de valeur (utilité) aux exposés qu'aux séminaires de lecture ? Le manque de motivation des étudiants au deuxième cycle à l'égard des séminaires de lecture demande à être examiné en profondeur, car ces derniers sont dans plusieurs facultés une situation d'enseignement privilégiée aux cycles supérieurs pour l'étude des grandes théories et des modèles qui sont au cœur des connaissances et des compétences de chaque profession.

3.2.1 L'impact sur l'enseignement

Lorsque l'on examine les situations les plus motivantes aux yeux des étudiants (l'approche par projet, les études de cas et l'approche par problèmes), on constate que ce sont celles qui sont privilégiées dans la révision de plusieurs programmes à l'Université de Sherbrooke. Il ne faut pas oublier cependant que ce sont également celles qui demandent le plus de changements dans les pratiques d'enseignement des professeurs. En effet, elles exigent souvent qu'ils révisent en profondeur leur matière et qu'ils laissent place aux compétences que les étudiants doivent acquérir lors de la réalisation des projets ou de la résolution des problèmes. Ces situations leur demandent également un changement majeur sur le plan du rôle qu'ils ont à jouer : ils ne sont plus des «transmetteurs de connaissances», mais plutôt des experts-conseils et des guides qui sauront amener les étudiants à acquérir les connaissances par eux-mêmes et à développer les compétences nécessaires dans leur future profession.

Les étudiants doivent également modifier leur conception de leur rôle et de celui du professeur. On ne doit pas oublier que l'implantation de nouvelles formules pédagogiques dans certains cours créent chez quelques étudiants plus de mécontentement que de motivation, car, comme nous l'avons souligné plus tôt, certains d'entre-eux considèrent la participation active qui leur est demandée trop exigeante et «après tout, c'est au prof d'enseigner». On ne saurait trop souligner qu'une pédagogie renouvelée est un changement non pas seulement chez le professeur, mais également chez les étudiants.

Ces résultats doivent-ils amener les professeurs à arrêter de faire des ateliers en classe et à donner des exposés? À notre avis, ces situations d'enseignement ont toujours leur place dans la pédagogie universitaire. Toutefois, il serait important de les repenser afin qu'elles renferment les conditions nécessaires pour susciter la motivation des étudiants. Par exemple, on constate que ceux-ci ont un très faible sentiment de contrôle lors des exposés. On doit dès lors se demander comment rendre les exposés plus dynamiques afin de rendre les étudiants plus participatifs et plus engagés. Il en est également ainsi pour les séminaires de lecture. Si l'on désire que ces situations d'enseignement profitent aux étudiants, il est important de les réaménager afin qu'elles suscitent leur motivation.

3.3 La façon de travailler des étudiants lorsqu'ils étudient pour un examen et leur motivation

L'évaluation des apprentissages est une étape cruciale et c'est pour cette raison que la majorité des étudiants consacrent une grande partie de leur temps à l'extérieur de la classe à étudier pour les examens. L'importance que revêt cette situation d'apprentissage pour la très grande majorité des étudiants du premier et du deuxième cycle nous a incités à vouloir mieux connaître les stratégies d'étude qu'ils utilisent et leur motivation à le faire.

Nous leur avons demandé de nous dire quelles étaient, parmi des stratégies reconnues comme populaires auprès des étudiants et parmi celles qui s'avèrent efficaces selon la littérature scientifique, celles qu'ils utilisaient le plus fréquemment. Le tableau 19 présente les résultats obtenus.

TABLEAU 19 : FRÉQUENCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES LORS DE L'ÉTUDE EN VUE D'UN EXAMEN

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4388)	0-2 (n = 2363)	3-4 (n = 759)	5 et + (n = 610)	NSI (n = 656)	(n = 294)
Stratégies de mémorisation							
Recopier les termes, les formules et les règles	Moyen. / 4	2,22	2,34	2,12	1,97	2,11	2,06
	ME	,03	,04	,07	,08	,07	,10
Relire plusieurs fois la matière à apprendre	Moyen. / 4	3,29	3,38	3,30	3,02	3,19	3,20
	ME	,02	,03	,06	,07	,07	,07
Mémoriser mot à mot les termes, les formules et les règles	Moyen. / 4	2,30	2,40	2,29	2,01	2,20	2,07
	ME	,03	,04	,07	,07	,07	,08
Relire ses notes afin de mieux les avoir en mémoire	Moyen. / 4	2,96	2,98	2,96	2,89	2,98	2,95
	ME	,03	,04	,07	,07	,07	,09
Stratégies de sélection de l'information principale							
Se servir des titres de chapitres et de sections pour identifier les points importants	Moyen. / 4	3,34	3,38	3,33	3,26	3,31	3,39
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,07
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,46	3,52	3,45	3,31	3,37	3,60
	ME	,02	,03	,06	,07	,07	,06
Stratégie d'élaboration							
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,97	3,00	2,98	2,87	2,95	3,01
	ME	,02	,03	,06	,07	,06	,07
Stratégies d'organisation							
Produire une version mieux organisée des notes de cours	Moyen. / 4	2,60	2,73	2,46	2,37	2,50	2,60
	ME	,03	,04	,08	,09	,08	,09
Organiser la matière sous forme de tableaux ou de schémas	Moyen. / 4	2,34	2,37	2,30	2,39	2,21	2,44
	ME	,03	,04	,07	,08	,07	,08
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,17	2,18	2,25	2,15	2,08	2,26
	ME	,03	,04	,06	,08	,07	,08
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,05	2,09	2,02	1,93	2,00	2,01
	ME	,03	,03	,06	,07	,07	,08
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	2,23	2,24	2,29	2,17	2,17	2,31
	ME	,03	,03	,06	,07	,07	,08

Les étudiants de l'Université de Sherbrooke adoptent principalement deux stratégies de sélection de l'information lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, ils «encadrent ou soulignent les informations jugées importantes» (3,46/4) et «se servent des titres de chapitres et de sections pour identifier les

points importants» (3,34/4) et une stratégie de mémorisation : ils «relisent plusieurs fois la matière à apprendre» (3,29/4). Ces stratégies traduisent bien le souci qu'ont les étudiants de vouloir sélectionner et mémoriser la matière à l'étude. Le tableau 19 fait voir également que les étudiants utilisent moins la stratégie d'élaboration qui consiste à «reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre» (2,97/4), et des stratégies d'organisation, dont celle qui consiste à «organiser la matière sous forme de tableaux ou de schémas» (2,34/4). Finalement, notons une utilisation très peu fréquente des stratégies de contextualisation pour la préparation à un examen (p. ex. : «se représenter des situations professionnelles concrètes»). Peut-on expliquer ce constat par le fait que les examens font rarement appel à une utilisation des connaissances en contexte professionnel ?

On doit constater que les étudiants ayant complété 5 sessions et plus disent utiliser moins fréquemment la majorité des stratégies proposées dans le questionnaire que leurs collègues ayant complété 2 sessions ou moins. Que font-ils ? Utilisent-ils d'autres stratégies ? Sont-ils moins engagés dans leurs études ? Ont-ils moins besoin de stratégies ? Il serait intéressant d'explorer ces questions dans d'autres études, car les résultats de cette enquête nous amènent pour l'instant au constat que plus un étudiant avance dans ses études, moins il utilise des stratégies d'apprentissage lors de sa préparation en vue d'un examen.

Les étudiants au deuxième cycle utilisent sensiblement les mêmes stratégies et à la même fréquence quoique que les stratégies de mémorisation soient moins populaires. Encore ici, on aurait pu s'attendre à ce que ces étudiants utilisent plus de stratégies comme les stratégies d'organisation et de contextualisation. Or, il n'existe pas au plan statistique de différence entre ces étudiants et ceux qui débutent à l'université.

TABLEAU 19 : FRÉQUENCE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES LORS DE L'ÉTUDE EN VUE D'UN EXAMEN (SUITE)

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4388)	0-2 (n = 2363)	3-4 (n = 759)	5 et + (n = 610)	NSI (n = 656)	(n = 294)
Stratégies de contrôle (ou d'autoévaluation)							
Essayer régulièrement d'identifier ses forces ou ses faiblesses	Moyen. / 4	3,07	3,11	2,97	3,00	3,07	3,03
	ME	,02	,03	,06	,06	,06	,07
S'assurer que tout son attention soit consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,23	3,27	3,18	3,11	3,23	3,22
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,06
Stratégies de régulation (ou d'ajustement)							
Vérifier et modifier sa façon de faire pour la rendre plus efficace	Moyen. / 4	3,02	3,06	3,04	2,97	2,90	3,04
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,07
Concentrer ses efforts sur ce qui n'est pas compris	Moyen. / 4	3,27	3,30	3,26	3,20	3,27	3,18
	ME	,02	,02	,04	,05	,05	,06
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	2,69	2,69	2,69	2,68	2,68	2,66
	ME	,02	,03	,06	,07	,06	,08
Juger de la pertinence des notions en	Moyen. / 4	2,76	2,77	2,76	2,73	2,73	2,67

considérant différents points de vue	ME	,02	,03	,06	,06	,06	,08
--------------------------------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Les données associées aux stratégies de type métacognitif⁹ en contexte d'étude pour un examen comprennent les stratégies de contrôle (ou d'autoévaluation), les stratégies de régulation (ou d'ajustement) et les stratégies de pensée réflexive. C'est un comportement lié à des stratégies de régulation, soit «concentrer ses efforts sur ce qui n'est pas compris» (3,27/4), qui est adopté le plus régulièrement par les étudiants au premier cycle. Viennent par la suite des comportements qui traduisent des stratégies de contrôle : «s'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage» (3,23/4) et «essayer régulièrement d'identifier ses forces ou ses faiblesses» (3,07/4). Les stratégies de pensée réflexive sont celles qui sont les moins utilisées. Les étudiants au premier cycle ne semblent pas intéressés ou habitués à prendre du recul au regard de la matière qu'ils étudient pour juger de sa pertinence.

Les étudiants au deuxième cycle utilisent les mêmes stratégies métacognitives que leurs collègues du premier cycle. Par ailleurs, on constate que la fréquence d'utilisation pour chaque stratégie est plus faible que les étudiants qui débutent leurs études universitaires (2 sessions ou moins). Ces différences ne sont cependant pas statistiquement significatives.

TABLEAU 19 : FRÉQUENCE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES LORS DE L'ÉTUDE EN VUE D'UN EXAMEN (SUITE)

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4388)	0-2 (n = 2363)	3-4 (n = 759)	5 et + (n = 610)	NSI (n = 656)	(n = 294)
Stratégies de gestion du temps							
Consacrer plus de temps aux notions difficiles	Moyen. / 4	3,44	3,48	3,41	3,33	3,39	3,37
	ME	,02	,02	,04	,05	,05	,05
Organiser son temps pour ne pas avoir à étudier à la dernière minute	Moyen. / 4	2,83	2,88	2,86	2,77	2,67	3,01
	ME	,03	,04	,07	,08	,07	,09
Établir un horaire hebdomadaire d'étude pour répartir adéquatement son temps d'étude	Moyen. / 4	2,77	2,79	2,79	2,78	2,65	3,00
	ME	,03	,04	,07	,08	,08	,09
Stratégie de gestion des ressources matérielles							
Utiliser ses notes de cours personnelles et autres documents conseillés	Moyen. / 4	3,53	3,58	3,53	3,37	3,50	3,52
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,05
Stratégies de gestion des ressources humaines							
Étudier habituellement seul	Moyen. / 4	3,29	3,30	3,31	3,28	3,29	3,32
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,06
Consulter ses collègues pour de l'aide	Moyen. / 4	3,38	3,39	3,40	3,36	3,33	3,25
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,07

⁹ Les stratégies métacognitives font référence à la connaissance qu'a l'étudiant de ses propres stratégies cognitives et de la gestion qu'il exerce sur celles-ci.

Les résultats relatifs aux stratégies liées à la gestion *du temps* indiquent que les étudiants ont pour principale stratégie de «*consacrer plus de temps aux notions difficiles*» (3,44/4). Cette stratégie est moins exigeante que les deux autres, dans la mesure où elle ne bouscule pas les habitudes d'étude et se centre plus spécifiquement sur les notions plus difficiles à maîtriser. Il est étonnant de constater que les étudiants universitaires, même ceux qui terminent leurs études (5 sessions et plus) n'adoptent pas sur une base régulière les stratégies qui consistent à «*organiser son temps pour ne pas avoir à étudier à la dernière minute*» (2,83/4) ou à «*établir un horaire hebdomadaire d'étude pour répartir adéquatement son temps d'étude*» (2,77/4). Les étudiants au deuxième cycle sont toutefois plus sensibilisés à ce propos et disent utiliser sur une base plus régulière ces stratégies de gestion de temps.

Au regard de la gestion des ressources matérielles, comme on pouvait s'en douter, c'est dans une forte proportion que les étudiants disent «*utiliser ses notes de cours personnelles et autres documents conseillés*» (3,53/4). Il en est également ainsi pour les étudiants au deuxième cycle (3,52/4). Finalement, au regard des stratégies de gestion des ressources humaines, les étudiants affirment étudier habituellement seuls (3,29/4) et consultent fréquemment leurs collègues pour avoir de l'aide si nécessaire (3,38/4). Quant aux étudiants au deuxième cycle, ils disent étudier seuls (3,32/4) et consulter des collègues un peu moins souvent que les étudiants du premier cycle (3,25/4).

TABLEAU 20 : CARACTÉRISTIQUES MOTIVATIONNELLES DES ÉTUDIANTS LORS DE L'ÉTUDE EN VUE D'UN EXAMEN

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4168)	0-2 (n = 2330)	3-4 (n = 750)	5 et + (n = 605)	NSI (n = 483)	(n = 288)
Motivation générale face à l'étude en vue d'un examen	Moyen. / 5	2,99	3,09	2,78	2,84	3,01	2,85
	ME	,04	,05	,09	,10	,10	,11
Perception de la valeur (utilité) de l'étude en vue d'un examen	Moyen. / 5	3,79	3,85	3,65	3,65	3,82	3,52
	ME	,02	,03	,05	,07	,06	,08
Perception de compétence à étudier en vue d'un examen	Moyen. / 5	4,23	4,24	4,23	4,23	4,18	4,23
	ME	,02	,02	,04	,05	,05	,05
Perception de contrôlabilité sur l'étude en vue d'un examen	Moyen. / 5	3,51	3,55	3,43	3,40	3,51	3,20
	ME	,03	,03	,07	,07	,08	,09

L'examen du tableau 20 fait voir que les étudiants ont une motivation générale relativement faible (2,99/5) à l'égard de l'étude en vue d'un examen, et ce, en dépit du fait que le niveau de leurs perceptions de la valeur de cette situation d'apprentissage (3,79/5), de compétence (4,23/5) et de contrôlabilité (3,51/5) est relativement élevé.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le niveau d'anxiété et d'incertitude qui entoure l'étude pour un examen. Pour plusieurs étudiants, cette situation est anxiogène, car elle est déterminante pour leur diplomation. De plus, elle est parfois sans appel et provoque un échec qui peut aller, dans certaines facultés, jusqu'à l'exclusion du programme. Enfin, on ne peut passer sous silence que la note qui résulte d'un examen est vue pour la majorité des étudiants comme l'indice le plus important du succès. Toutes ces considérations peuvent donc amener

les étudiants à considérer l'importance de l'étude en vue d'un examen, mais à ne pas se sentir motivés à la faire.

Enfin, on doit noter que plus les étudiants avancent dans leurs études, plus leur motivation générale et leur niveau de perceptions diminuent. À l'exception de la perception de compétence, l'écart entre les étudiants qui débutent et ceux qui terminent (5 sessions et plus) est statistiquement significatif.

Les étudiants au deuxième cycle démontrent peu de motivation générale à étudier pour un examen (2,85/5). Ils ont une perception de compétence à le faire élevée (4,23/5), mais ils ont une perception de la valeur de cette activité (3,52/5) et de contrôlabilité (3,20/5) plus faible.

3.3.1 L'impact sur l'enseignement

Lorsque l'on examine les stratégies que les étudiants de l'Université de Sherbrooke adoptent lors de l'étude en vue d'un examen, on constate qu'ils utilisent principalement des stratégies qui leur permettent de *sélectionner* l'information pertinente et de s'en *rappeler* pour la passation de l'examen. Selon les études menées sur les stratégies d'apprentissage, ces stratégies sont peu efficaces pour bien comprendre la matière si elles ne sont pas jumelées à des stratégies qui permettent de *traiter* l'information. Les stratégies d'élaboration, d'organisation et de contextualisation sont généralement les stratégies qui favorisent le traitement de l'information chez l'étudiant. Or, les résultats du tableau 19 font voir que les étudiants utilisent moins ces stratégies. Ce constat nous amène à formuler comme hypothèse que les étudiants s'approprient peu la matière à l'étude, c'est-à-dire qu'ils l'intègrent peu aux connaissances qu'ils possèdent déjà. Il semble qu'ils optent plutôt pour des stratégies qui vont leur permettre de se souvenir le plus possible des principaux éléments de la matière lorsque sera venu le temps de passer l'examen. Si cette hypothèse se confirmait dans des études ultérieures, elle expliquerait pourquoi plusieurs étudiants réussissent assez bien aux examens, mais ont de la difficulté à utiliser ce qu'ils ont appris dans d'autres cours ou dans leur future profession. Dès lors, il faudrait réfléchir sur les pratiques évaluatives prônées à l'Université de Sherbrooke.

Quant aux étudiants au deuxième cycle, on constate qu'ils utilisent les mêmes stratégies métacognitives que leurs collègues au premier cycle. En fait, la fréquence d'utilisation pour chacune de ces stratégies est plus faible chez les étudiants au deuxième cycle que chez les étudiants qui débutent leurs études universitaires (2 sessions ou moins). Même si ces différences ne sont pas statistiquement significatives, elles questionnent sur l'enseignement que les étudiants au deuxième cycle ont reçu depuis qu'ils sont à l'université. En effet, si la formation universitaire a pour rôle de former les étudiants à devenir des apprenants autonomes, capables de gérer leurs études universitaires, comment se fait-il alors que lorsque les étudiants au deuxième cycle étudient pour un examen, ils utilisent moins fréquemment des stratégies de contrôle, de pensée réflexive et de gestion que leurs collègues qui débutent à l'université ? Est-ce dû à la nature même des examens ? À la moins grande importance que leur attribuent les étudiants au deuxième cycle ? Il est difficile de répondre à ces questions, mais quelle que soit la réponse que l'on peut y apporter, la problématique de l'évaluation des connaissances et des compétences à l'université est soulevée.

Chapitre trois

Le profil socio-économique des étudiants de l'Université de Sherbrooke

Ce chapitre a pour but de présenter les données relatives au profil socio-économique des étudiants du premier et du deuxième cycle de l'Université de Sherbrooke. Nous reproduisons intégralement les questions qui leur ont été posées et donnons les résultats.

TABLEAU 21: DONNÉES SOCIO-ÉCONOMIQUES

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4072)	0 - 2 (n = 2373)	3 - 4 (n = 760)	5 et + (n = 610)	s (n = 329)	(n = 283)
<i>Si vous avez un conjoint, habitez-vous avec lui ?</i>	Aucun conjoint	44,0%	46,6%	40,2%	38,7%	43,4%	30,6%
	oui	17,5%	14,7%	21,9%	23,5%	16,8%	36,2%
	non	38,5%	38,7%	37,9%	37,8%	39,8%	33,2%
	Marge d'erreur	1,57	2,06	3,66	3,98	5,68	4,47
<i>Combien avez-vous d'enfants à charge ?</i>	Moyenne	,05	,04	,05	,06	,05	,24
	ME	,51	,62	1,28	1,43	1,94	3,24
<i>Vous habitez dans la région de l'Estrie ...</i>	Dans le cadre de vos études	68,7%	69,1%	64,5%	72,9%	67,9%	62,4%
	De façon permanente	31,3%	30,9%	35,5%	27,1%	32,1%	37,6%
	ME	1,48	1,91	3,58	3,64	5,56	4,74
<i>Vous habitez la région de l'Estrie ...</i>	Chez vos parents	16,0%	16,4%	17,7%	12,9%	14,8%	4,6%
	En résidence universitaire	10,9%	12,4%	5,8%	10,5%	11,8%	6,6%
	En chambre	11,4%	12,7%	10,7%	6,5%	12,5%	11,8%
	En appartement	57,9%	55,1%	62,3%	65,1%	54,1%	60,9%
	Dans votre propre maison	2,3%	1,8%	2,1%	3,7%	4,4%	15,5%
	Autres	1,6%	1,6%	1,4%	1,3%	2,4%	,6%
	ME	1,57	2,06	3,61	3,90	5,97	4,76
<i>Vous assumez les frais de loyer ...</i>	Seul	31,9%	33,5%	28,3%	29,1%	33,9%	40,9%
	Avec mon conjoint	14,2%	11,5%	17,9%	19,7%	15,6%	29,1%
	Avec d'autres locataires	34,5%	34,2%	33,2%	37,8%	33,3%	20,8%
	Aucun frais de loyer	19,4%	20,8%	20,6%	13,4%	17,1%	9,1%
	ME	1,53	1,97	3,54	3,98	5,86	3,96

TABLEAU 21: DONNÉES SOCIO-ÉCONOMIQUES (SUITE)

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4072)	0 - 2 (n = 2373)	3 - 4 (n = 760)	5 et + (n = 610)	s (n = 329)	(n = 283)
<i>Nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré</i>	Aucun travail	53,3%	56,2%	53,8%	72,1%	24,3%	69,4%
	9 heures et moins	11,3%	13,7%	11,0%	9,7%	4,2%	11,2%
	Entre 10 heures et 19 heures	18,5%	22,6%	22,3%	9,3%	8,0%	8,3%
	Plus de 20 heures	16,9%	7,5%	12,9%	8,9%	63,5%	11,1%
	ME	1,52	2,04	3,71	3,66	3,39	4,37
<i>Revenu annuel brut (prêts et bourses compris)</i>	Moins de 5000\$	32,7%	38,4%	24,2%	20,2%	33,0%	16,8%
	Entre 5001\$ et 10000\$	42,5%	43,7%	46,0%	32,9%	44,7%	31,4%
	Entre 10001\$ et 15000\$	18,8%	14,3%	22,5%	33,0%	15,7%	26,7%
	Plus de 15001\$	6,0%	3,5%	7,2%	14,1%	6,5%	25,1%
	ME	1,52	2,02	3,22	3,31	6,35	3,69
<i>Type d'endettement</i>	<i>Cartes de crédit</i>	16,1%	14,8%	21,2%	27,1%	5,2%	27,4%
	ME	1,12	1,46	3,05	3,63	1,75	4,23
	<i>Prêts pour études</i>	48,5%	50,2%	58,0%	62,5%	18,4%	66,3%
	ME	1,52	2,06	3,68	3,95	3,06	4,48
	<i>Prêts pour automobile</i>	10,9%	9,7%	13,2%	20,3%	4,0%	14,4%
	ME	,95	1,22	2,52	3,28	1,54	3,33
	<i>Autres prêts</i>	9,0%	8,6%	11,2%	14,7%	2,6%	13,1%
	ME	,87	1,16	2,35	2,89	1,26	3,20
	<i>Aucune dette</i>	30,7%	38,5%	29,2%	23,2%	10,6%	16,6%
ME	1,40	2,00	3,39	3,44	2,43	3,53	
<i>Niveau d'endettement (prêt hypothécaire exclu)</i>	Aucune dette	32,8%	36,9%	28,6%	23,0%	29,8%	14,9%
	Moins de 5000\$	27,9%	32,4%	22,8%	14,8%	35,3%	20,0%
	Entre 5001\$ et 10000\$	19,3%	19,5%	20,6%	16,5%	21,3%	14,0%
	Entre 10001\$ et 15000\$	11,4%	7,7%	17,9%	18,9%	7,6%	17,2%
	Plus de 15001\$	8,6%	3,5%	10,1%	26,9%	6,0%	33,9%
	ME	1,54	2,04	3,40	3,48	3,89	3,53
<i>Diplôme d'études collégiales détenu</i>	Diplôme général	82,8%	82,3%	83,4%	84,6%	80,5%	80,6%
	Diplôme professionnel	1,1%	,8%	1,4%	1,0%	4,5%	,9%
	Aucun diplôme collégial	2,9%	2,7%	3,2%	2,9%	3,5%	5,0%

Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke

	ME	1,23	1,58	2,79	2,96	6,11	3,94
<i>Votre programme d'étude correspond-il à votre premier choix</i>	Oui	88,8%	88,6%	88,6%	89,6%	91,6%	92,1%
	ME	1,04	1,32	2,37	2,49	8,37	2,67

Conclusion

En guise de conclusion au présent rapport, nous présentons les principaux résultats obtenus et nous reprenons intégralement les sections traitant de l'impact de ces résultats sur l'enseignement.

Les visées des étudiants et leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'apprenants

- 50% des étudiants au premier cycle poursuivent des études pour acquérir des connaissances liées à la profession à laquelle ils aspirent et 27% d'entre-eux le font pour avoir un emploi leur assurant une autonomie financière (tableau 2). Les étudiants au deuxième cycle poursuivent sensiblement les mêmes objectifs que leurs collègues du premier cycle, en visant d'abord l'acquisition de connaissances liées à une profession (44,5%). Toutefois, ils sont plus nombreux que les étudiants du baccalauréat à avoir pour objectif leur développement personnel (27,6%).
- La grande majorité des étudiants au premier cycle (54,3%) souhaite être au dessus de la moyenne par rapport à leur groupe et ils sont près de 23,6% à désirer encore plus : *être dans les meilleurs*. C'est donc dire qu'ils sont près de 78% à souhaiter se distinguer de la moyenne des étudiants. Lorsque l'on examine les données relatives aux étudiants au deuxième cycle, on constate qu'ils souhaitent, encore plus que leurs collègues du baccalauréat, se distinguer de la moyenne; ils sont plus de 85,1% à vouloir être au-dessus de la moyenne ou *être dans les meilleurs* (tableau 3).
- Les étudiants au premier cycle (tableau 4) privilégient surtout deux indicateurs pour la réussite universitaire : *l'atteinte d'objectifs personnels* (32,7%) et *l'obtention d'une bonne note* (30,1%). Les étudiants au deuxième cycle ne font pas consensus sur les indicateurs de réussite. Pour 29,2% de ceux-ci, *une bonne note* est l'indicateur privilégié alors que pour 28,5% de leurs collègues, ce sera *l'atteinte d'objectifs personnels* et pour 20,5% d'entre-eux, ce sera plutôt *l'acquisition de connaissances approfondies*.
- La perception qu'ont les étudiants au premier cycle (tableau 5) de leurs connaissances antérieures au moment de débiter leurs études universitaires est relativement élevée (3,88/5). Cette perception est encore plus élevée chez les étudiants au deuxième cycle (4,06/5). Les étudiants ont cependant une perception encore plus élevée des connaissances qu'ils acquièrent tout au long de leur formation à l'université. La moyenne pour l'ensemble des étudiants au premier cycle est significativement plus élevée sur le plan statistique lorsque ceux-ci font référence à leurs connaissances acquises à l'université (4,26/5) comparativement à leurs connaissances acquises lors de leurs études collégiales (3,88/5). Les étudiants au deuxième cycle considèrent également que les connaissances qu'ils acquièrent dans leurs cours les préparent mieux à réussir (4,37/5) que leurs études de premier cycle (4,06/5).
- 69,9% des étudiants au premier cycle considèrent avoir *assez* ou *beaucoup* de bonnes méthodes de travail, alors que 7,1% disent en avoir *un peu* et *pas du tout* (tableau 6). Au deuxième cycle, les étudiants sont beaucoup plus nombreux à juger posséder assez et beaucoup de bonnes méthodes de travail (83,6%). Rares sont ceux qui évaluent avoir peu ou pas de bonnes méthodes de travail (2,2%).
- 18,8 % des étudiants au premier cycle disent étudier 20 heures et plus par semaine. Ce pourcentage s'élève à 21,1% chez les étudiants qui sont à la fin de leur formation (5 sessions et plus). 30,7 % des étudiants au deuxième cycle affirment étudier 20 heures et plus par semaine, 40,4% étudient entre 8 et 15 heures et 15,3% étudient 7 heures ou moins. (tableau 7)

- 51,6% des étudiants au premier cycle considèrent l'effort comme la raison principale de leurs succès (tableau 8). La deuxième raison invoquée pour expliquer leurs succès consiste en leurs capacités intellectuelles (21,1%). Enfin, la troisième cause est liée à leurs méthodes de travail (12,2%). Les étudiants au deuxième cycle invoquent les mêmes raisons que les étudiants au premier cycle.
- Les étudiants au premier cycle (tableau 9) expliquent leurs échecs par leur manque d'effort (44,1%). La difficulté des travaux est la deuxième raison (17,6%) invoquée. Contrairement à l'effort, cette cause leur est externe, c'est-à-dire que pour les étudiants qui ont invoqué cette cause, leurs échecs ne relèvent pas de leur responsabilité; ils sont dus au fait que ce qui leur est demandé est trop difficile. 12,2% des étudiants jugent que leurs échecs ont pour origine leur manque de bonnes méthodes de travail. C'est donc dire qu'environ 88% des étudiants ne semblent pas remettre en question leurs méthodes de travail lorsque des échecs surviennent. 33,9% des étudiants au deuxième cycle attribuent leurs échecs à l'effort. Ils sont toutefois plus nombreux que les étudiants au premier cycle à considérer que leur manque de bonnes méthodes de travail est l'une des raisons principales de leurs échecs (21,2%).
- Les étudiants au premier cycle situent leur degré de motivation à suivre leurs cours à 7,42 sur une échelle de 1 à 10 (tableau 10). Au deuxième cycle, les étudiants affichent un degré de motivation encore plus élevé soit 8,06 sur 10. On constate une baisse de motivation au fur et à mesure que leurs études progressent. Ainsi, les étudiants qui débutent (2 sessions ou moins) affirment avoir une motivation élevée à suivre leurs cours (7,66/10), alors que ceux qui terminent (5 sessions et plus) se disent moins motivés (6,66/10). L'écart entre les différents groupes d'étudiants est statistiquement significative.

L'impact des résultats sur l'enseignement

Dès leur arrivée à l'Université de Sherbrooke, la très grande majorité des étudiants (49,5%) souhaite que leur formation les prépare à une profession et 27% visent à s'assurer un emploi et une autonomie financière (tableau 2). Si l'on se fie à ces résultats, les visées des étudiants ne constitueront pas un obstacle à la révision des programmes axée sur la professionnalisation et sur les compétences à acquérir.

Les résultats au tableau 4 indiquent l'importance que peuvent revêtir les notes pour un bon nombre d'étudiants (32,3%) qui débutent leurs études (2 sessions ou moins). Dès leur arrivée à l'université, ces étudiants connaissent «les règles du jeu» universitaires et répondent à l'esprit compétitif qui règne dans plusieurs facultés. D'ailleurs, au tableau 3, on peut voir que 54,3 % des étudiants au premier cycle souhaitent avoir des notes au-dessus de la moyenne et 23,6% désirent encore plus : *être dans les meilleurs*. Ce désir de performer mieux que les autres étudiants est encourageant et souhaitable pour une université telle que l'Université de Sherbrooke, car les notes demeurent l'un des critères les plus importants lors des concours entre les universités et pour l'obtention de bourses et de prix. Cependant, dans des études ultérieures, il faudrait s'assurer que cet objectif ne vienne pas nuire à l'apprentissage. On a constaté, dans des études menées dans des high school américains, que les étudiants qui désirent avoir les meilleures notes font partie de ceux qui prennent le moins d'initiatives dans leur apprentissage et qui choisissent des activités faciles à réaliser plutôt que des activités leur proposant un défi, et ce, dans le but de ne prendre aucun risque qui pourrait nuire à leurs notes (Covington, 1992). Il serait intéressant de vérifier si ces comportements s'observent dans les cours offerts dans les différentes facultés de l'Université de Sherbrooke.

Des plus les résultats au regard du nombre d'heures que les étudiants disent étudier par semaine (tableau 7) font réfléchir. Lorsque l'on constate que près de 50% des étudiants au premier cycle étudient 11 heures et moins par semaine, on peut se demander si c'est suffisant lorsque l'on suit cinq cours par semaine. On peut effectivement imaginer que ce nombre d'heures suffit pour rencontrer les exigences minimales des cours puisque les étudiants réussissent. Mais l'est-il si l'on

désire profiter pleinement des cours offerts en allant au-delà des travaux ou des lectures obligatoires? Un étudiant, par exemple, qui ne se limite pas à étudier seulement pour passer l'examen, mais qui tente de comprendre et de maîtriser la matière et qui fait des lectures facultatives peut-il se satisfaire de 11 heures d'études par semaine? On peut en douter.

Les résultats relatifs aux attributions causales des étudiants (tableaux 8 et 9) démontrent que ces derniers, en invoquant l'effort comme la principale cause de leurs succès et de leurs échecs, se sentent responsables de ce qui leur arrive et croient que s'ils travaillent beaucoup, ils réussiront. Peu d'étudiants au premier cycle remettent en cause leurs méthodes de travail lorsqu'ils subissent des échecs (12,2%). Ce dernier résultat se confirme au tableau 6, lorsque l'on constate que près 70% des étudiants considèrent avoir assez ou beaucoup de bonnes méthodes de travail pour réussir à l'université. Dans un contexte de pédagogie universitaire renouvelée, on peut se questionner à savoir si les étudiants ont vraiment toutes les méthodes de travail appropriées. Certes, ils possèdent les méthodes d'apprentissage nécessaires pour réussir des cours dans lesquels l'enseignement est traditionnel (p. ex. : l'exposé magistral), mais ont-ils pour autant les méthodes appropriées aux nouvelles approches d'enseignement (p. ex. : l'approche par problèmes)? D'ailleurs, ne peut-on pas penser que leur manque de méthodes de travail est l'une des raisons du mécontentement exprimé par certains étudiants à l'égard de ces nouvelles approches participatives? Comme le soulignent bien Langevin, Bruneau et Thériault (1999), certains étudiants considèrent la participation active qui leur est demandée trop exigeante, car après tout «c'est au prof d'enseigner». On ne doit pas oublier qu'une pédagogie renouvelée est un changement tout aussi important pour les étudiants que pour les professeurs. Si l'on désire que les étudiants adhèrent au changement qui leur est proposé, il faut prendre le temps de les sensibiliser à leur nouveau rôle et de les former à de nouvelles façons d'apprendre.

Enfin, on ne peut qu'applaudir face au degré élevé de motivation que les étudiants de l'Université de Sherbrooke au premier cycle (7,42/10) et au deuxième cycle (8,06/10) expriment à suivre leurs cours (tableau 10). Toutefois, on ne peut passer sous silence la baisse de motivation des étudiants qui ont complété 3 sessions et plus. Il semble bien que plus les étudiants avancent dans leurs études, moins ils sont motivés. Dans quelle mesure les enseignements qu'ils reçoivent diminuent leur motivation? Les situations d'enseignement qui leur sont proposées et les relations pédagogiques qu'ils entretiennent avec leurs professeurs ne font-elles pas partie des raisons expliquant cette baisse de motivation? Les résultats obtenus dans l'enquête ne peuvent répondre à ces questions, mais ils permettent de confirmer l'importance de non seulement vouloir augmenter la motivation des étudiants, mais également, et surtout, de la maintenir. À ce titre, le corps professoral a un rôle de premier plan à jouer.

Leurs perceptions du rôle pédagogique du professeur et la contribution des situations d'enseignement à leur apprentissage

- Les étudiants au premier cycle considèrent qu'un professeur d'université idéal doit posséder plusieurs compétences pédagogiques. Les trois compétences les plus importantes pour eux sont celles qui consistent à «mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière» (3,80/4), «faire des liens entre la matière et la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation» (3,76/4) ainsi que, pratiquement à égalité, «considérer ses mesures d'évaluation (examens, etc.) comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif» (3,58/4) et «expliquer clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre» (3,57/4). Les étudiants ayant complété deux sessions ou moins se distinguent de leurs collègues. En effet, ces étudiants, qui en sont à leur première année, considèrent plus que les autres que le professeur idéal doit posséder pratiquement toutes les autres compétences, et ce, à un très haut niveau. Ces étudiants ont nettement des attentes plus élevées envers les professeurs que les étudiants qui en sont à leur troisième session ou plus. À l'image de leurs collègues du

baccalauréat, les étudiants au deuxième cycle considèrent qu'un professeur idéal doit surtout être en mesure de «*mettre en place des activités qui susciteront leur intérêt*» (3,82/4) et «*faire des liens entre la matière et la profession à laquelle ils se destinent*» (3,74/4). (tableau 11)

- Les étudiants au premier cycle (tableau 12) considèrent que dans l'ensemble, l'approche par projet est la situation qui favorise le plus les différents types d'apprentissage (à l'exception de l'articulation des connaissances). Plus spécifiquement, pour les étudiants, cette situation d'enseignement contribue davantage au développement des connaissances académiques (4,26/5) et professionnelles (4,10/5), de même qu'au développement de l'autonomie (4,15/5) que toute autre situation (p. ex. approche par problèmes, études de cas, ateliers, séminaires de lecture, exposés). L'exposé est perçu comme la situation d'enseignement qui contribue le moins à chacun des types d'apprentissage. Si l'on examine l'étude en vue d'un examen sous l'angle de son impact sur l'apprentissage, on constate que, selon les étudiants, elle leur rapporte encore moins que les exposés, à l'exception du fait qu'elle leur permet d'articuler davantage leurs connaissances. Selon les étudiants au deuxième cycle (tableau 13), les approches par projet et par problèmes sont les deux situations qui leur apportent le plus sur le plan des apprentissages réalisés. L'approche par projet est la situation qui contribue le plus au développement des connaissances (4,41/5) et de l'autonomie (4,46/5), alors que l'approche par problèmes est celle qui favorise le plus l'articulation des connaissances (4,09/5) et le développement des connaissances liées à la profession (4,09/5).

L'impact des résultats sur l'enseignement

Les étudiants, tant au premier qu'au deuxième cycle demandent d'abord et avant tout au professeur de préparer des enseignements qui sauront les motiver et de choisir judicieusement des exemples et des mises en situation qui leur permettront de faire des liens entre la matière du cours et les tâches qu'ils auront à assumer dans leur future profession (tableau 11). Ces résultats viennent mettre en lumière l'importance pour un professeur de bien planifier ses enseignements et de ne pas croire qu'il ne s'agit que de transmettre aux étudiants son expertise pour satisfaire leurs attentes.

Les résultats présentés au tableau 11 démontrent également que les étudiants qui débutent leur formation (deux sessions et moins) sont plus exigeants à l'égard de leur professeur que leurs collègues qui en sont à leur deuxième année et plus. Ayant peu d'expérience de l'apprentissage universitaire, les étudiants en première année sont probablement moins autonomes et manifestent plus d'insécurité quant à leur capacité à réussir. C'est probablement pour ces raisons qu'ils attendent beaucoup de leur professeur. D'ailleurs, une des causes de l'abandon des études d'un grand nombre d'étudiants en première année ne réside-t-elle pas dans le fait qu'ils n'obtiennent pas de la part de leur professeur le type de support qu'ils souhaiteraient avoir? Dans l'étude de Crespo et Houle (1995) menée auprès d'étudiants de l'Université de Montréal, on constate que les trois raisons les plus souvent invoquées par les étudiants ayant interrompu leurs études pour expliquer leurs abandons sont : la perte d'intérêt pour la discipline, une pédagogie inadéquate et le manque d'encadrement de la part des professeurs. Ces résultats et ceux obtenus par notre enquête confirment l'importance de porter une attention particulière aux besoins des étudiants qui arrivent à l'Université de Sherbrooke. Les étudiants au deuxième cycle ressemblent à quelques différences près à leurs collègues du baccalauréat. Ils veulent eux aussi que les activités suscitent leur motivation et que les professeurs se préoccupent de faire des liens entre la matière qu'ils enseignent et la profession.

Cette demande de faire des liens entre la matière et la profession concorde avec l'objectif que les étudiants poursuivent en venant à l'Université de Sherbrooke. On se souviendra en effet que les résultats du tableau 2 démontraient que 76,5 % des étudiants au premier cycle et 70,9% au deuxième cycle visent par leurs études universitaires à acquérir des connaissances liées à une profession et à obtenir un emploi qui leur assurera une autonomie financière. Il est donc normal

que ces étudiants s'attendent à ce que leurs professeurs les aident à atteindre leur objectif d'étude. Mais quel dispositif pédagogique un professeur doit-il mettre en place pour favoriser les apprentissages que ses étudiants doivent et souhaitent faire? Les résultats obtenus aux tableaux 12 et 13 nous aident à répondre à cette question.

Selon les étudiants, l'approche par projet, par problèmes et les études de cas sont les situations d'enseignement qui favorisent le plus l'apprentissage. Ces trois situations se caractérisent par le fait qu'elles mettent en lien direct la matière à apprendre et la profession à laquelle se destinent les étudiants. Encore ici, on doit remarquer la cohérence entre les objectifs poursuivis par la majorité des étudiants (*acquérir des connaissances liées à une profession et avoir emploi et une autonomie financière*), les compétences pédagogiques qu'elle souhaiterait voir chez un professeur idéal (*mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière et faire des liens entre la matière et la profession*) et les situations d'enseignement qu'elle juge les plus favorables à son apprentissage (*approche par projet, approche par problèmes et études de cas*). À notre avis, nous avons là une confirmation que les étudiants de l'Université de Sherbrooke souhaitent des enseignements axés sur les compétences professionnelles.

Toujours selon les étudiants, les deux situations qui favorisent le moins leur apprentissage sont les exposés et l'étude en vue d'un examen. Dans la mesure où, en contexte universitaire, ces situations sont inévitables, on doit se demander comment elles peuvent susciter davantage d'apprentissage chez l'étudiant. Les exposés peuvent être examinés à la lumière des récents travaux en pédagogie, comme ceux de Bligh (2000), afin de faire en sorte qu'ils ne se limitent pas à favoriser le développement et l'articulation de connaissances académiques, mais qu'ils aident également les étudiants à développer des connaissances liées à leur future profession. Il en est également ainsi pour l'étude en vue d'un examen. Si l'on désire que le temps hors classe que l'étudiant consacre à ses études lui soit profitable, non pas seulement pour «passer l'examen», mais également pour sa formation générale, il y a lieu de réfléchir sur les types d'apprentissage qui sont mesurés dans un examen et sur la qualité du matériel pédagogique qui est proposé à l'étudiant pour étudier.

Les stratégies d'apprentissage que les étudiants utilisent au regard de six situations d'enseignement (les exposés, l'approche par projet, les ateliers, l'apprentissage par problèmes, les études de cas et les séminaires de lecture)

- Les *stratégies de sélection de l'information principale* (choix faits par l'étudiant pour distinguer les informations importantes ou essentielles à son apprentissage des informations secondaires ou inutiles) sont abondamment utilisées par les étudiants (p. ex. : «*noter les idées importantes*»), et ce, quelles que soit les situations d'enseignement qu'on leur propose (tableau 15). Les séminaires de lecture et les études de cas sont les situations qui favorisent le plus l'utilisation de ces stratégies.
- La *stratégie d'élaboration* (donner du sens à l'information qu'il reçoit en créant des liens entre celle-ci et les connaissances qu'il a en mémoire) qui consiste à «*créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais*» est la stratégie la plus fréquemment utilisée par les étudiants. L'approche par problèmes et les études de cas sont les situations qui suscitent le plus l'utilisation des stratégies d'élaboration. L'atelier est la situation qui en favorise le moins l'utilisation.
- La *stratégie d'organisation* (mise en place logique, structurée et personnelle que l'étudiant fait des informations afin de mieux se représenter et s'appropriier la matière à apprendre) qui consiste à «*prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique*» est adoptée fréquemment par les étudiants. La situation d'enseignement qui favorise le plus cette stratégie est l'atelier et celle qui la favorise le moins est l'approche par projet. Il est surprenant de constater que cette situation favorise si peu l'utilisation de stratégies d'organisation. Pour mieux comprendre ce constat, il

serait opportun d'examiner les tâches demandées aux étudiants lors de l'élaboration des projets et d'analyser dans quelle mesure il leur est demandé d'organiser ou de ré-organiser les informations données.

- Les *stratégies de contextualisation* (recherche de sens que l'étudiant effectue en mettant en lien l'information qu'il reçoit à différents contextes professionnels qu'il est susceptible de rencontrer dans le futur) ne sont pas utilisées par les étudiants sur une base régulière. L'approche par projet et les études de cas sont les situations qui favorisent le plus l'une de ces stratégies : « *se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante* ».
- Les *stratégies de contrôle* (l'évaluation faite par l'étudiant du niveau de son attention à apprendre et de l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise) sont fréquemment utilisées par les étudiants, tout particulièrement celle qui consiste à « *s'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage* ». C'est l'approche par problèmes qui privilégie le plus cette stratégie, alors que l'exposé est la situation d'enseignement qui la favorise le moins.
- Les *stratégies de pensée réflexive* (prendre du recul au regard de ce qu'on apprend afin d'en juger la pertinence) sont, avec les stratégies de contextualisation, les moins utilisées par les étudiants. L'approche par problèmes est la situation d'enseignement qui favorise le plus ce type de stratégies, alors que les ateliers et l'approche par projet sont celles qui le favorise le moins.
- Le profil des étudiants au deuxième cycle (tableau 16) ressemble à celui des étudiants au premier cycle. Les étudiants au deuxième cycle disent utiliser les six types de stratégies, et ce, sur une base régulière. Les stratégies de sélection de l'information sont très fréquemment utilisées ainsi que la stratégie d'élaboration qui consiste à « *créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà* ». La stratégie qui semble être la moins fréquente est celle qui consiste à « *se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel* ».

L'impact de résultats sur l'enseignement

Si l'on jette un regard sur l'ensemble des situations d'enseignement, trois points se dégagent. Le premier consiste en l'utilisation diversifiée de stratégies d'apprentissage par les étudiants de l'Université de Sherbrooke dans toutes les situations d'enseignement. Les stratégies de sélection de l'information (p. ex. : « *encadrer ou souligner les informations jugées importantes* » ou « *noter les idées importantes* ») et d'élaboration (p. ex. : « *créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà* ») demeurent toutefois les plus fréquentes. Les étudiants disent également utiliser des stratégies d'organisation qui leur permettent de structurer de façon cohérente la matière à apprendre. C'est donc dire que les étudiants ne font pas que *recevoir* ou *emmagasiner* l'information, ils la *traitent* afin de mieux la comprendre. Toutefois, ce traitement de l'information par les étudiants est plus présent lors des situations d'enseignement qui sont contextualisées, c'est-à-dire celles qui proposent aux étudiants d'appliquer les connaissances acquises à des situations professionnelles (p. ex. : les études de cas). Les situations d'enseignement plus traditionnelles et plus académique tels que les exposés et les ateliers favorisent l'utilisation des stratégies, mais à une moins grande échelle.

Un deuxième point qu'il importe de dégager concerne le fait que les situations d'enseignement, à l'exception de l'approche par projet et les études de cas, ne favorisent pas chez l'étudiant au premier cycle une utilisation fréquente des stratégies de contextualisation comme « *se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante* ». Pourtant, un grand nombre d'étudiants affirment avoir pour objectif « *d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à la profession* » (tableau 2). Comment se fait-il alors que ces étudiants utilisent peu de stratégies qui leur permettraient de lier la matière à des situations professionnelles ? Pour mieux comprendre ce problème, il faudrait examiner si les exigences et les consignes dictées aux étudiants lors de ces situations d'enseignement ne les amènent pas à se

préoccuper davantage de la note qu'ils obtiendront plutôt que des liens entre les tâches qui leur sont demandées en classe et celles qu'ils assumeront dans leur future profession. Enfin, il serait important de vérifier la représentation qu'ont les étudiants à l'égard des situations d'enseignement qui leur sont proposées. Sont-elles pour eux l'occasion de vivre des situations similaires à celles qu'ils rencontreront dans leur future profession ou sont-elles plutôt vues comme d'autres travaux «pour satisfaire le prof»?

Quant aux stratégies de pensée réflexive, les résultats font voir qu'elles sont, avec les stratégies de contextualisation, les stratégies les plus négligées par les étudiants. Tout porte à croire que les étudiants n'ont pas été formés à prendre un recul au regard de leur processus d'apprentissage et à juger de la pertinence de ce qu'ils apprennent. Or, si l'on désire que les étudiants deviennent des apprenants autonomes et habiles à apprendre par eux-mêmes lorsqu'ils seront sur le marché du travail, il importe de les aider à se développer des outils pour le faire. C'est pour cette raison que nous pensons que les professeurs doivent inciter davantage les étudiants à utiliser des stratégies de pensée réflexive.

La motivation des étudiants au regard des six situations d'enseignement

- Il existe trois sources principales de motivation à accomplir des activités: la perception qu'a l'étudiant de l'importance (utilité) de l'activité pour sa réussite, sa perception de compétence à l'accomplir et sa perception qu'il a un certain niveau de contrôle face à ses apprentissages. En plus de mesurer ces perceptions, nous avons demandé aux étudiants de nous exprimer le degré de motivation générale qui les anime lors de chacune de situations d'enseignement.
- Lorsque l'on examine la motivation générale des étudiants au premier cycle (tableau 17) on constate que l'approche par projet est la situation qui les motive le plus (4,28/5), suivie de l'étude de cas (4,11/5), l'approche par problèmes (4,05/5) et les ateliers (4,01/5). La situation qui suscite le moins de motivation chez les étudiants sont les séminaires de lecture (3,61/5)¹⁰. La motivation générale exprimée à l'égard de ces situations d'enseignement se confirme lorsque l'on examine les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle des étudiants. En effet, l'approche par projet, les études de cas et l'approche par problèmes sont les situations que les étudiants (1) perçoivent les plus utiles, (2) celles dans lesquelles ils ont le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre et (3) celles envers lesquelles ils ont la perception d'avoir un contrôle sur leur déroulement. À l'image de leurs collègues du premier cycle, les étudiants au deuxième cycle se sentent motivés par les mêmes situations d'enseignement (tableau 18). Toutefois, sur le plan de la motivation générale, l'approche par problèmes vient en deuxième position plutôt qu'en troisième (4,36/5). Les étudiants ont des perceptions élevées quant à l'utilité de l'approche par projet et par problèmes ainsi que les études de cas pour leur formation. Ils ont une perception de compétence à apprendre élevée pour toutes les situations d'enseignement, alors que la perception de contrôlabilité se révèle la perception la plus faible, et ce, pour toutes les situations.

L'impact de la motivation des étudiants à l'égard de l'enseignement

Lorsque l'on examine les situations les plus motivantes aux yeux des étudiants (l'approche par projet, les études de cas et l'approche par problèmes), on constate que ce sont celles qui sont privilégiées dans la révision de plusieurs programmes à l'Université de Sherbrooke. Il ne faut pas oublier cependant que ce sont également celles qui demandent le plus de changements dans les pratiques d'enseignement des professeurs. En effet, elles exigent souvent qu'ils révisent en profondeur leur matière et qu'ils laissent place aux compétences que les étudiants doivent acquérir lors de la réalisation des projets ou de la résolution des problèmes. Ces situations leur demandent

¹⁰ Les tests menés lors de la validation du questionnaire nous ont amenés à rejeter l'énoncé proposé aux étudiants pour exprimer leur motivation générale à l'égard des exposés. Il est probable que les exposés suscite encore moins de motivation que les séminaires de lecture.

également un changement majeur sur le plan du rôle qu'ils ont à jouer : ils ne sont plus des «transmetteurs de connaissances», mais plutôt des experts-conseils et des guides qui sauront amener les étudiants à acquérir les connaissances par eux-mêmes et à développer les compétences nécessaires dans leur future profession.

Les étudiants doivent également modifier leur conception de leur rôle et de celui du professeur. On ne doit pas oublier que l'implantation de nouvelles formules pédagogiques dans certains cours créent chez quelques étudiants plus de mécontentement que de motivation, car, comme nous l'avons souligné plus tôt, certains d'entre eux considèrent la participation active qui leur est demandée trop exigeante et «après tout, c'est au prof d'enseigner». On ne saurait trop souligner qu'une pédagogie renouvelée est un changement non pas seulement chez le professeur, mais également chez les étudiants.

Ces résultats doivent-ils amener les professeurs à arrêter de faire des ateliers en classe et à donner des exposés? À notre avis, ces situations d'enseignement ont toujours leur place dans la pédagogie universitaire. Toutefois, il serait important de les repenser afin qu'elles renferment les conditions nécessaires pour susciter la motivation des étudiants. Par exemple, on constate que ceux-ci ont un très faible sentiment de contrôle lors des exposés. On doit dès lors se demander comment rendre les exposés plus dynamiques afin de rendre les étudiants plus participatifs et plus engagés. Il en est également ainsi pour les séminaires de lecture. Si l'on désire que ces situations d'enseignement soient profitables aux étudiants, il est important qu'elles soient réaménagées afin qu'elles suscitent leur motivation.

La façon de travailler des étudiants lorsqu'ils étudient en vue d'un examen et leur motivation à le faire

- Les étudiants adoptent (tableau 19) principalement deux stratégies de sélection de l'information lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, ils «encadrent ou soulignent les informations jugées importantes» (3,46/4) et «se servent des titres de chapitres et de sections pour identifier les points importants» (3,34/4) ainsi qu'une stratégie de mémorisation : ils «relisent plusieurs fois la matière à apprendre» (3,29/4). Ces stratégies traduisent bien le souci qu'ont les étudiants de vouloir sélectionner et mémoriser la matière à l'étude. Les étudiants utilisent moins la stratégie d'élaboration qui consiste à «reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre» (2,97/4), et des stratégies d'organisation, dont celle qui consiste à «organiser la matière sous forme de tableaux ou de schémas» (2,34/4). Finalement, notons une utilisation très peu fréquente des stratégies de contextualisation pour la préparation à un examen (p. ex. : «se représenter des situations professionnelles concrètes»).
- Les étudiants au deuxième cycle utilisent sensiblement les mêmes stratégies et à la même fréquence, quoique que les stratégies de mémorisation soient moins populaires. Encore ici, on aurait pu s'attendre à ce que ces étudiants utilisent plus de stratégies comme les stratégies d'organisation et de contextualisation. Or, il n'existe pas au plan statistique une différence entre ces étudiants et ceux qui débutent à l'université.
- Les données associées aux stratégies de type métacognitif¹¹ en contexte d'étude pour un examen comprennent les stratégies de contrôle (ou d'autoévaluation), les stratégies de régulation (ou d'ajustement) et les stratégies de pensée réflexive. C'est un comportement lié à des stratégies de régulation, soit «concentrer ses efforts sur ce qui n'est pas compris» (3,27/4), qui est adopté le plus régulièrement par les étudiants au premier cycle. Viennent par la suite des comportements qui traduisent des stratégies de contrôle : «s'assurer que mon attention est entièrement consacrée à

¹¹ Les stratégies métacognitives font référence à la connaissance qu'a l'étudiant de ses propres stratégies cognitives et de la gestion qu'il exerce sur celles-ci.

l'apprentissage» (3,23/4) et «*essayer régulièrement d'identifier ses forces ou ses faiblesses*» (3,07/4). Les stratégies de pensée réflexive sont celles qui sont les moins utilisées.

- Les étudiants au deuxième cycle utilisent les mêmes stratégies métacognitives que leurs collègues du premier cycle. Par ailleurs, on constate que la fréquence d'utilisation pour chaque stratégie est plus faible que les étudiants qui débutent leurs études universitaires (2 sessions ou moins). Ces différences ne sont cependant pas statistiquement significatives.
- Les résultats relatifs aux stratégies liées à la gestion *du temps* indiquent que les étudiants ont pour principale stratégie de «*consacrer plus de temps aux notions difficiles* » (3,44/4). Il est étonnant de constater que les étudiants universitaires, même ceux qui terminent leurs études (5 sessions et plus) n'adoptent pas sur une base régulière les stratégies qui consistent à «*organiser son temps pour ne pas avoir à étudier à la dernière minute*» (2,83/4) ou à «*établir un horaire hebdomadaire d'étude pour répartir adéquatement son temps d'étude*» (2,77/4). Les étudiants au deuxième cycle sont toutefois plus sensibilisés à ce propos et disent utiliser sur une base plus régulière ces stratégies de gestion de temps.
- Les étudiants ont une motivation générale relativement faible (2,99/5) à l'égard de l'étude en vue d'un examen (tableau 20), et ce, en dépit du fait que le niveau de leurs perceptions de la valeur de cette situation d'apprentissage (3,79/5), de compétence (4,23/5) et de contrôlabilité (3,51/5) est relativement élevé. Enfin, on doit noter que plus les étudiants avancent dans leurs études, plus leur motivation générale et leur niveau de perceptions diminuent. À l'exception de la perception de compétence, l'écart entre les étudiants qui débutent et ceux qui terminent (5 sessions et plus) est statistiquement significatif. Les étudiants au deuxième cycle démontrent peu de motivation générale à étudier pour un examen (2,85/5). Ils ont une perception de compétence à le faire élevée (4,23/5), mais ils ont une perception de la valeur de cette activité (3,52/5) et de contrôlabilité (3,20/5) plus faible.

L'impact sur l'enseignement

Lorsque l'on examine les stratégies que les étudiants de l'Université de Sherbrooke adoptent lors de l'étude en vue d'un examen, on constate qu'ils utilisent principalement des stratégies qui leur permettent de *sélectionner* l'information pertinente et de s'en *rappeler* pour la passation de l'examen. Selon les études menées sur les stratégies d'apprentissage, ces stratégies sont peu efficaces pour bien comprendre la matière si elles ne sont pas jumelées à des stratégies qui permettent de *traiter* l'information. Les stratégies d'élaboration, d'organisation et de contextualisation sont généralement les stratégies qui favorisent le traitement de l'information chez l'étudiant. Or, les résultats du tableau 19 font voir que les étudiants utilisent moins ces stratégies. Ce constat nous amène à formuler comme hypothèse que les étudiants s'approprient peu la matière à l'étude, c'est-à-dire qu'ils l'intègrent peu aux connaissances qu'ils possèdent déjà. Il semble qu'ils optent plutôt pour des stratégies qui vont leur permettre de se souvenir le plus possible des principaux éléments de la matière lorsque sera venu le temps de passer l'examen. Si cette hypothèse se confirmait dans des études ultérieures, elle expliquerait pourquoi plusieurs étudiants réussissent assez bien aux examens, mais ont de la difficulté à utiliser ce qu'ils ont appris dans d'autres cours ou dans leur future profession. Dès lors, il faudrait réfléchir sur les pratiques évaluatives prônées à l'Université de Sherbrooke.

Quant aux étudiants au deuxième cycle, on constate qu'ils utilisent les mêmes stratégies métacognitives que leurs collègues au premier cycle. En fait, la fréquence d'utilisation pour chacune de ces stratégies est plus faible chez les étudiants au deuxième cycle que chez les étudiants qui débutent leurs études universitaires (2 sessions ou moins). Même si ces différences ne sont pas statistiquement significatives, elles questionnent sur l'enseignement que les étudiants au deuxième cycle ont reçu depuis qu'ils sont à l'université. En effet, si la formation universitaire a pour rôle de former les étudiants à devenir des apprenants autonomes, capables de

gérer leurs études universitaires, comment se fait-il que lorsque les étudiants au deuxième cycle étudient en vue d'un examen, ils utilisent moins fréquemment des stratégies de contrôle, de pensée réflexive et de gestion que leurs collègues qui débudent à l'université ? Est-ce dû à la nature même des examens ? À la moins grande importance que leur attribuent les étudiants au deuxième cycle ? Il est difficile de répondre à ces questions, mais quelle que soit la réponse que l'on peut y apporter, la problématique de l'évaluation des connaissances et des compétences à l'université est soulevée.

- N. B. Les données relatives au profil socio-économique des étudiants n'ont pas été analysées dans le cadre de ce rapport. On retrouve toutefois les résultats au chapitre trois du présent rapport.

Références

- Bédard, D. (1999). Vers une pédagogie rigoureuse et renouvelée : l'impact des technologies de l'information et de la communication. In P. Bordeleau, C. Depover et L.-O. Pochon (dir.), *L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication* (p. 93-106). Neuchâtel, Suisse : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de "l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques". *Res Academica* 18(1-2), p. 21-47.
- Bédard, D., Frenay, M., Paquay, L. et Viau, R. (1998). *Études des conditions susceptibles de favoriser le processus de transfert dans l'enseignement universitaire*. Document présenté au 12^e colloque de l'ADMEE-Europe. Mons, Belgique, septembre.
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures ?* San Francisco : Jossey-Bass.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy (Qc): Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, N., et St-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 75-107.
- Cabral, A., Viau, R., Bédard, D., Bouchard, J. et Dubeau, A. (1997). *Stratégies de contextualisation et de motivation à l'apprentissage cognitif dans le cadre du cours GCI 310 —Mécanique des sols I*. Fonds d'innovation pédagogique, Vice-rectorat à l'enseignement, Université de Sherbrooke.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. New York : Cambridge University Press.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Ministère de l'Éducation. Québec.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Publication de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant : Grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck
- Philippe, M-C., Romainville, M. et Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'éducation*, 23 (2), 309-325.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 826-857). New York: MacMillan Publishing Co.
- Langevin, L., Bruneau, M., et Thériault, M. (1999). *Représentations des étudiants sur l'apprentissage et les aides reçues dans le cadre de cours au premier cycle à l'université*. Actes du 16^{ième} colloque international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. pp.430-443. Montréal : École des Hautes Études Commerciales.
- Martin, E. et Ramsden, P. (1986). Do learning skills courses improve student learning ? In J.A. Bowden (Ed.), *Student learning : Research into Practice* (p. 149-166). Parkville : Centre for the Study of Higher Education.

- Marton, F. et Säljö, R. (1976). Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R., Bédard, D., Mathieu, S., Dubeau, A. et Babin, J. (1998). *Élaboration d'un instrument d'analyse de l'enseignement fondé sur l'apprentissage et la motivation des étudiantes et des étudiants*. Fonds d'innovation pédagogique, Vice-rectorat à l'enseignement, Université de Sherbrooke.
- Viau, R., Cartier, S. et Debeurme, G. (2000). *Vers un modèle d'aide à l'apprentissage multimédiatisé et interactif fondé sur l'autorégulation de l'apprenant*. ACFAS, Montréal, mai.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park (California): Sage.
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* 3rd ed., (p. 315-327). New York: Macmillan.

Annexe 1

Le questionnaire

Annexe 2

Résultats obtenus au regard de la contribution de chaque situation d'enseignement à l'apprentissage

TABLEAU 2.1 : CONTRIBUTION DE *L'EXPOSÉ* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n=4433)	0-2 (n=2381)	3-4 (n=761)	5 et + (n=610)	NSI (n=681)	(n=295)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	3,70	3,78	3,58	3,47	3,75	3,62
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,06
À l'articulation (structure, organisation, cohérence, logique) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,83	3,88	3,77	3,65	3,88	3,96
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,06
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	3,60	3,68	3,51	3,41	3,61	3,56
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,06
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	3,41	3,52	3,30	3,17	3,40	3,36
	ME	,02	,03	,06	,07	,07	,07
Au développement de mes habiletés de transfert (dans autres cours ou dans l'exercice futur de la profession)	Moyen. / 5	3,69	3,76	3,60	3,50	3,70	3,64
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,06

TABLEAU 2.2 : CONTRIBUTION DE *L'APPROCHE PAR PROJET* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n= 1232)	0-2 (n=625)	3-4 (n=203)	5 et + (n=198)	NSI (n=206)	(n=55)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	4,26	4,29	4,20	4,17	4,34	4,41
	ME	,04	,05	,09	,10	,09	,12
À l'articulation (structure, organisation, cohérence, logique) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,99	4,03	3,92	3,83	4,06	4,03
	ME	,04	,05	,09	,11	,09	,11
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	4,10	4,14	4,03	3,97	4,16	4,03
	ME	,04	,05	,09	,10	,09	,11
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	4,15	4,19	4,08	4,01	4,23	4,46
	ME	,04	,06	,11	,12	,09	,14

TABLEAU 2.3 : CONTRIBUTION DE *L'ATELIER* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 1095)	0-2 (n = 664)	3-4 (n = 178)	5 et + (n = 70)	NSI (n = 183)	(n = 50)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	3,99	4,02	3,93	3,87	3,97	3,80
	ME	,04	,05	,10	,17	,11	,13
À l'articulation (organisation, cohérence) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,98	4,04	3,87	3,85	3,90	3,58
	ME	,04	,05	,09	,18	,10	,16
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	3,72	3,75	3,69	3,52	3,70	3,57
	ME	,05	,06	,11	,22	,11	,13
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	3,70	3,75	3,60	3,51	3,65	3,93
	ME	,05	,06	,12	,22	,13	,13

TABLEAU 2.4 : CONTRIBUTION DE *L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 852)	0-2 (n = 399)	3-4 (n = 150)	5 et + (n = 207)	NSI (n = 96)	(n = 43)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	4,22	4,19	4,27	4,28	4,16	4,31
	ME	,04	,06	,10	,10	,12	,16
À l'articulation (organisation, cohérence) de mes connaissances	Moyen. / 5	4,17	4,15	4,23	4,21	4,05	4,09
	ME	,05	,07	,10	,10	,13	,12
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	3,94	3,89	4,00	4,01	3,87	4,09
	ME	,05	,07	,13	,12	,14	,15
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	4,06	4,03	4,07	4,15	3,98	4,24
	ME	,06	,08	,14	,13	,15	,16

TABLEAU 2.5 : CONTRIBUTION DE *L'ÉTUDE DE CAS* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 688)	0-2 (n = 372)	3-4 (n = 144)	5 et + (n = 73)	NSI (n = 100)	(n = 103)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	4,15	4,15	4,10	4,20	4,19	4,08
	ME	,05	,07	,11	,14	,12	,12
À l'articulation (organisation, cohérence) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,99	3,99	4,03	3,97	3,96	3,97
	ME	,05	,07	,10	,15	,12	,12
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	3,98	3,96	4,01	3,98	4,01	3,93
	ME	,05	,06	,11	,15	,13	,12
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	3,88	3,88	3,84	3,96	3,85	3,92
	ME	,06	,08	,14	,20	,15	,14

TABLEAU 2.6 : CONTRIBUTION DU *SÉMINAIRE DE LECTURE* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 273)	0-2 (n = 153)	3-4 (n = 49)	5 et + (n = 26)	NSI (n = 45)	(n = 30)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	3,94	3,99	3,90	3,83	3,90	3,97
	ME	,08	,10	,22	,26	,22	,20
À l'articulation (organisation, cohérence) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,98	4,01	3,84	4,03	3,96	4,05
	ME	,09	,12	,23	,24	,23	,23
Au développement de connaissances liées à la profession	Moyen. / 5	3,69	3,73	3,59	3,58	3,71	3,55
	ME	,09	,11	,22	,24	,21	,18
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	3,80	3,82	3,67	3,70	3,93	3,66
	ME	,09	,11	,21	,32	,19	,23

TABLEAU 2.7 : CONTRIBUTION DE *L'ÉTUDE EN VUE D'UN EXAMEN* À L'APPRENTISSAGE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4168)	0-2 (n=2330)	3-4 (n = 750)	5 et + (n = 605)	NSI (n = 483)	(n=288)
Au développement de mes connaissances	Moyen. / 5	3,61	3,68	3,50	3,50	3,61	3,28
	ME	,02	,03	,06	,07	,07	,08
À l'articulation (organisation, cohérence) de mes connaissances	Moyen. / 5	3,95	4,01	3,86	3,79	3,95	3,69
	ME	,02	,03	,06	,07	,06	,08
Au développement de mes habiletés de transfert	Moyen. / 5	3,39	3,49	3,23	3,19	3,41	3,02
	ME	,03	,04	,07	,08	,08	,08
Au développement de mon autonomie	Moyen. / 5	3,44	3,50	3,33	3,35	3,44	3,14
	ME	,03	,03	,06	,08	,07	,08

Annexe 3

Résultats obtenus au regard des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants à chaque situation d'enseignement

TABLEAU 3.1 : FRÉQUENCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES LORS DES EXPOSÉS

		1 ^{er} cycle		1 ^{er} cycle (sessions complétées)			2 ^e cycle
		Tous (n = 4414)	0-2 (n = 2367)	3-4 (n = 757)	5 et + (n = 611)	NSI (n = 679)	(n = 294)
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,41	3,44	3,39	3,33	3,41	3,48
	ME	,02	,02	,04	,05	,05	,05
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,14	3,18	3,14	3,04	3,12	3,17
	ME	,02	,03	,04	,06	,05	,05
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,57	2,55	2,64	2,59	2,56	2,70
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,07
Se représenter la matière dans des situations professionnelles pour la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	2,60	2,61	2,64	2,59	2,57	2,65
	ME	,02	,03	,05	,06	,05	,07
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,57	2,63	2,54	2,44	2,52	2,47
	ME	,02	,03	,06	,06	,06	,08
Stratégie de contrôle (autoévaluation)							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,08	3,14	3,00	2,92	3,12	3,25
	ME	,02	,02	,04	,05	,05	,06

TABLEAU 3.2: FRÉQUENCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES LORS DES PROJETS

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 1238)	0-2 (n = 627)	3-4 (n = 204)	5 et + (n = 200)	NSI (n = 207)	(n = 55)
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,37	3,47	3,38	3,12	3,25	3,65
	ME	,05	,06	,11	,14	,13	,12
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,47	3,55	3,48	3,19	3,48	3,69
	ME	,04	,05	,09	,13	,10	,10
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,42	3,44	3,38	3,36	3,44	3,49
	ME	,03	,05	,08	,09	,09	,12
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,63	2,73	2,62	2,39	2,59	2,90
	ME	,05	,07	,12	,14	,13	,13
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,08	3,12	3,08	2,90	3,12	3,07
	ME	,04	,05	,09	,10	,09	,12
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	3,01	3,07	3,07	2,83	2,95	2,79
	ME	,04	,05	,10	,10	,10	,15
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	3,10	3,21	3,06	2,82	3,03	2,97
	ME	,05	,06	,12	,14	,13	,16
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,86	2,87	2,89	2,74	2,89	3,00
	ME	,04	,06	,10	,11	,10	,13
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,78	2,83	2,75	2,63	2,78	2,86
	ME	,04	,06	,11	,12	,11	,13
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	3,03	3,06	2,97	2,94	3,07	3,15
	ME	,04	,05	,10	,10	,09	,14
Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,27	3,29	3,23	3,15	3,35	3,45
	ME	,03	,04	,08	,09	,08	,11
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,00	3,12	2,98	2,83	3,04	3,00
	ME	,04	,05	,09	,10	,10	,15
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	2,99	3,01	3,03	2,98	2,93	3,09
	ME	,04	,05	,10	,11	,11	,13
Juger de la pertinence des notions en considérant différents points de vue	Moyen. / 4	2,99	3,00	3,01	2,95	2,99	3,12
	ME	,04	,05	,09	,10	,09	,11

TABLEAU 3.3 : FRÉQUENCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES LORS DES ATELIERS

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 1098)	0-2 (n = 664)	3-4 (n = 178)	5 et + (n = 70)	NSI (n = 186)	(n = 50)
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,50	3,51	3,50	3,55	3,44	3,62
	ME	,04	,05	,11	,17	,12	,13
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,56	3,60	3,54	3,46	3,48	3,49
	ME	,04	,04	,09	,16	,10	,11
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,40	3,40	3,39	3,37	3,39	3,55
	ME	,03	,04	,08	,15	,09	,10
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,81	2,84	2,85	2,68	2,72	2,77
	ME	,05	,06	,13	,19	,11	,14
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,04	3,05	3,08	3,06	2,98	2,91
	ME	,04	,05	,09	,16	,09	,13
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	2,94	2,95	3,00	2,83	2,88	2,80
	ME	,04	,05	,11	,19	,10	,13
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	3,33	3,34	3,40	3,17	3,31	3,01
	ME	,04	,05	,10	,18	,11	,15
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,61	2,61	2,69	2,64	2,54	2,41
	ME	,05	,06	,11	,18	,11	,18
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,56	2,58	2,54	2,61	2,44	2,35
	ME	,05	,06	,11	,21	,11	,20
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	2,76	2,75	2,84	2,93	2,70	2,72
	ME	,05	,06	,11	,21	,11	,13
Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,20	3,24	3,08	3,13	3,19	3,14
	ME	,03	,04	,06	,17	,09	,10
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,11	3,13	2,98	3,13	3,11	3,06
	ME	,04	,05	,09	,15	,09	,10
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	2,96	2,96	2,95	3,12	2,90	2,63
	ME	,04	,05	,11	,17	,11	,15
Juger de la pertinence des notions en considérant différents points de vue	Moyen. / 4	2,97	2,95	2,99	2,96	3,00	2,92
	ME	,04	,05	,10	,14	,09	,14

TABLEAU 3.4 :FRÉQUENCE DES STRATÉGIES UTILISÉES LORS DES PROBLÈMES

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 853)	0-2 (n = 399)	3-4 (n = 150)	5 et + (n = 208)	NSI (n = 96)	(n = 43)
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,53	3,56	3,52	3,55	3,34	3,44
	ME	,05	,07	,12	,10	,16	,20
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,58	3,60	3,55	3,57	3,59	3,77
	ME	,04	,06	,10	,08	,12	,12
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,51	3,51	3,49	3,54	3,44	3,55
	ME	,04	,06	,09	,08	,12	,14
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,93	2,96	2,95	2,93	2,74	2,77
	ME	,06	,08	,15	,13	,19	,21
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,08	3,06	3,09	3,13	3,00	3,27
	ME	,05	,07	,10	,10	,15	,16
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	3,11	3,08	3,20	3,18	2,92	3,07
	ME	,05	,07	,11	,10	,13	,17
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	3,22	3,30	3,20	3,12	3,15	3,04
	ME	,05	,08	,14	,11	,15	,22
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,75	2,65	2,85	2,91	2,60	2,90
	ME	,05	,08	,12	,12	,18	,15
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,62	2,58	2,73	2,70	2,45	2,89
	ME	,06	,08	,13	,12	,17	,21
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	2,89	2,82	3,04	2,99	2,76	3,22
	ME	,05	,07	,12	,11	,17	,16
Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,33	3,34	3,29	3,36	3,27	3,45
	ME	,04	,06	,10	,08	,11	,15
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,20	3,17	3,11	3,35	3,06	3,37
	ME	,05	,06	,12	,10	,13	,15
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	3,11	3,06	3,17	3,21	3,02	3,02
	ME	,05	,074	,11	,10	,15	,17
Juger de la pertinence des notions en	Moyen. / 4	3,05	3,02	3,06	3,15	2,91	3,08

considérant différents points de vue	ME	,05	,06	,10	,10	,14	,14
--------------------------------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

TABLEAU 3.5 :FRÉQUENCE DES STRATÉGIES UTILISÉES LORS DES ÉTUDES DE CAS

		1 ^{er} cycle					2 ^e cycle (n=103)
		Tous (n = 695)	0-2 (n =374)	3-4 (n =144)	5 et + (n = 75)	NSI (n =102)	
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,53	3,55	3,60	3,48	3,39	3,47
	ME	,05	,07	,13	,16	,16	,13
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,61	3,65	3,63	3,51	3,49	3,62
	ME	,04	,06	,09	,14	,12	,10
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce je connais déjà	Moyen. / 4	3,45	3,42	3,48	3,48	3,52	3,56
	ME	,04	,06	,10	,12	,12	,10
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,89	2,87	2,93	3,00	2,83	2,84
	ME	,06	,09	,14	,18	,17	,14
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,19	3,17	3,25	3,13	3,22	3,30
	ME	,05	,06	,11	,16	,12	,12
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	3,01	3,05	3,04	2,92	2,89	3,09
	ME	,05	,07	,12	,17	,14	,11
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	3,27	3,32	3,24	3,30	3,10	3,18
	ME	,06	,08	,13	,14	,15	,12
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,91	2,83	3,02	3,02	2,98	3,06
	ME	,06	,07	,12	,18	,15	,12
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,80	2,80	2,81	2,67	2,87	2,78
	ME	,06	,08	,13	,17	,14	,14
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	3,09	3,07	3,16	3,10	3,06	3,30
	ME	,05	,07	,10	,15	,13	,11
Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,24	3,27	3,16	3,27	3,20	3,34
	ME	,04	,06	,10	,13	,12	,10
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,11	3,11	3,18	3,04	3,04	3,13
	ME	,05	,06	,10	,04	,12	,11
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	3,03	2,99	3,09	3,02	3,09	3,04
	ME	,05	,07	,12	,17	,15	,12
Juger de la pertinence des notions en considérant différents points de vue	Moyen. / 4	3,05	3,00	3,07	3,15	3,15	3,13
	ME	,05	,07	,11	,15	,13	,12

TABLEAU 3.6 :FRÉQUENCE DES STRATÉGIES UTILISÉES LORS DES SÉMINAIRES DE LECTURE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 274)	0-2 (n =154)	3-4 (n = 49)	5 et + (n = 26)	NSI (n = 45)	(n = 31)
Stratégies de sélection de l'information principale							
Encadrer ou souligner les informations jugées importantes	Moyen. / 4	3,60	3,65	3,48	3,63	3,52	3,80
	ME	,07	,10	,20	,21	,16	,13
Noter les idées importantes	Moyen. / 4	3,62	3,62	3,57	3,62	3,65	3,66
	ME	,07	,09	,18	,19	,14	,15
Stratégies d'élaboration							
Créer des relations entre la matière à apprendre et ce que je connais déjà	Moyen. / 4	3,42	3,45	3,41	3,33	3,40	3,51
	ME	,07	,09	,18	,22	,17	,16
Reformuler la matière dans ses propres mots pour mieux l'apprendre et la comprendre	Moyen. / 4	2,97	3,00	2,99	2,96	2,86	3,00
	ME	,09	,13	,21	,29	,25	,25
Faire des ressemblances avec des situations familières (créer des analogies)	Moyen. / 4	3,10	3,16	2,96	3,08	3,05	3,38
	ME	,07	,09	,16	,29	,21	,15
Stratégies d'organisation							
Organiser les informations sous un même thème, une même notion	Moyen. / 4	3,12	3,08	3,25	3,12	3,15	3,04
	ME	,08	,11	,20	,26	,20	,23
Prendre des notes dans un format structuré, cohérent et logique	Moyen. / 4	3,29	3,27	3,43	3,29	3,20	3,14
	ME	,08	,11	,20	,26	,22	,21
Stratégies de contextualisation							
Se représenter des situations professionnelles concrètes	Moyen. / 4	2,64	2,73	2,54	2,47	2,56	2,98
	ME	,09	,12	,21	,28	,22	,24
Se représenter les valeurs et les attitudes du milieu professionnel	Moyen. / 4	2,61	2,69	2,40	2,43	2,67	2,70
	ME	,09	,11	,22	,28	,27	,25
Se représenter la matière dans des situations professionnelles variées afin de la rendre plus signifiante	Moyen. / 4	2,76	2,80	2,68	2,68	2,78	3,10
	ME	,09	,11	,20	,32	,22	,21
Stratégies de contrôle							
S'assurer que mon attention est entièrement consacrée à l'apprentissage	Moyen. / 4	3,24	3,17	3,29	3,24	3,39	3,25
	ME	,07	,09	,18	,17	,17	,21
S'assurer de bien comprendre la matière	Moyen. / 4	3,11	3,09	3,09	3,01	3,23	3,21
	ME	,07	,10	,17	,26	,17	,22
Stratégies de pensée réflexive							
Se questionner sur la pertinence du contenu en rapport avec ses propres connaissances	Moyen. / 4	3,04	3,01	3,14	3,11	3,03	3,02
	ME	,09	,12	,21	,20	,22	,24
Juger de la pertinence des notions en considérant différents points de vue	Moyen. / 4	3,06	3,13	3,08	2,85	2,94	3,04
	ME	,08	,10	,21	,20	,21	,21

Annexe 4

Résultats obtenus au regard des caractéristiques motivationnelles pour chaque situation d'enseignement

TABLEAU 4.1: AU REGARD DE L'EXPOSÉ

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 4433)	0-2 (n=2381)	3-4 (n= 761)	5 et + (n = 610)	NSI (n = 681)	(n=295)
Perception de la valeur (utilité) de l'exposé	Moyen. / 5	3,81	3,67	3,73	3,61	3,85	3,85
	ME	,02	,03	,05	,06	,06	,05
Perception de compétence à apprendre à l'aide de l'exposé	Moyen. / 5	4,22	4,23	4,21	4,18	4,22	4,35
	ME	,02	,02	,04	,05	,05	,04
Perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'exposé	Moyen. / 5	2,82	2,87	2,78	2,72	2,76	2,63
	ME	,03	,03	,06	,07	,07	,08

TABLEAU 4.2 : AU REGARD DE L'APPROCHE PAR PROJET

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 1232)	0-2 (n = 625)	3-4 (n = 203)	5 et + (n = 198)	NSI (n = 206)	(n = 55)
Motivation générale face à l'approche par projet	Moyen. / 5	4,28	4,30	4,24	4,12	4,40	4,57
	ME	,05	,06	,12	,13	,11	,13
Perception de la valeur (utilité) de l'approche par projet	Moyen. / 5	4,20	4,22	4,15	4,08	4,33	4,20
	ME	,03	,05	,09	,10	,08	,09
Perception de compétence à apprendre à l'aide de l'approche par projet	Moyen. / 5	4,30	4,32	4,27	4,25	4,31	4,30
	ME	,03	,04	,08	,08	,08	,10
Perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'approche par projet	Moyen. / 5	3,74	3,75	3,72	3,66	3,85	3,56
	ME	,05	,07	,12	,13	,13	,17

TABLEAU 4.3: AU REGARD DE L'ATELIER

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 1095)	0-2 (n=664)	3-4 (n=178)	5 et + (n = 70)	NSI (n = 183)	(n=50)
Motivation générale face à l'atelier	Moyen. / 5	4,01	4,09	3,84	3,75	4,00	4,08
	ME	,06	,07	,14	,24	,15	,19
Perception de la valeur (utilité) de l'atelier	Moyen. / 5	3,97	4,00	3,91	3,84	3,94	3,90
	ME	,04	,05	,09	,19	,10	,12
Perception de compétence à apprendre à l'aide de l'atelier	Moyen. / 5	4,27	4,29	4,25	4,16	4,24	4,28
	ME	,03	,04	,08	,12	,08	,09
Perception de contrôlabilité sur le	Moyen. / 5	3,50	3,53	3,45	3,19	3,56	3,46

déroulement de l'atelier	ME	,06	,07	,14	,23	,14	,15
--------------------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

TABLEAU 4.4: AU REGARD DE L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 852)	0-2 (n = 399)	3-4 (n = 150)	5 et + (n = 207)	NSI (n = 96)	(n = 43)
Motivation générale face à l'apprentissage par problèmes	Moyen. / 5	4,05	4,07	4,01	4,12	3,91	4,36
	ME	,06	,09	,17	,13	,20	,17
Perception de la valeur (utilité) de l'apprentissage par problèmes	Moyen. / 5	4,19	4,16	4,27	4,24	4,12	4,25
	ME	,04	,06	,11	,09	,13	,15
Perception de compétence à apprendre à l'aide de l'apprentissage par problèmes	Moyen. / 5	4,37	4,34	4,36	4,45	4,29	4,50
	ME	,04	,05	,09	,08	,10	,13
Perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'apprentissage par problèmes	Moyen. / 5	3,44	3,40	3,44	3,56	3,32	3,63
	ME	,07	,10	,18	,15	,19	,19

TABLEAU 4.5: AU REGARD DE L'ÉTUDE DE CAS

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 688)	0-2 (n = 371)	3-4 (n = 144)	5 et + (n = 73)	NSI (n = 100)	(n = 103)
Motivation générale face à l'étude de cas	Moyen. / 5	4,11	4,12	4,08	4,20	4,04	4,08
	ME	,07	,09	,16	,18	,17	,16
Perception de la valeur (utilité) de l'étude de cas	Moyen. / 5	4,13	4,11	4,14	4,16	4,16	4,14
	ME	,04	,06	,10	,15	,11	,11
Perception de compétence à apprendre à l'aide de l'étude de cas	Moyen. / 5	4,32	4,32	4,34	4,27	4,30	4,32
	ME	,04	,06	,08	,14	,10	,09
Perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'étude de cas	Moyen. / 5	3,43	3,43	3,38	3,54	3,38	3,31
	ME	,07	,10	,15	,22	,20	,17

TABLEAU 4.6 : AU REGARD DU SÉMINAIRE DE LECTURE

		1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle (sessions complétées)				2 ^e cycle
		Tous (n = 273)	0-2 (n = 153)	3-4 (n = 49)	5 et + (n = 26)	NSI (n = 45)	(n = 30)
Motivation générale face au séminaire de lecture	Moyen. / 5	3,61	3,63	3,55	3,84	3,46	3,59
	ME	,13	,17	,31	,37	,31	,33
Perception de la valeur (utilité) au séminaire de lecture	Moyen. / 5	3,87	3,90	3,72	3,90	3,93	3,85
	ME	,08	,10	,22	,21	,21	,21
Perception de compétence à apprendre à l'aide du séminaire de lecture	Moyen. / 5	4,34	4,33	4,35	4,43	4,30	4,29
	ME	,06	,08	,17	,16	,15	,19
Perception de contrôlabilité sur le déroulement du séminaire de lecture	Moyen. / 5	3,34	3,18	3,45	3,77	3,51	3,43
	ME	,11	,15	,30	,26	,28	,30

