

Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier

# LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ



Collection ES



Presses de l'Université du Québec



## **La collection « Enseignement supérieur »**

La collection « Enseignement supérieur » accueille d'abord des rapports de recherche ou d'autres études ayant pour objet l'enseignement supérieur et venant principalement de chercheurs et chercheuses de l'Université du Québec. Elle appuie des travaux qui, en raison de leur nature, pourront intéresser pendant plusieurs années un ensemble varié et suffisant de lecteurs et lectrices francophones, regroupant entre autres des chercheurs et chercheuses, des professeurs et professeuses, des gestionnaires de l'enseignement supérieur, des décideurs et décideuses politiques, des spécialistes et des observateurs et observatrices de la réalité universitaire.

Elle est ainsi un lieu de publication et de diffusion privilégié pour le Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES), dont l'objectif principal est de développer, à partir de l'Université du Québec, la recherche sous le thème très vaste de la formation universitaire. Ce thème inclut entre autres les objectifs et la structure des programmes d'études, la pédagogie universitaire, la formation par la recherche, le travail professoral, la gestion en milieu universitaire, l'évaluation, les politiques concernant la formation universitaire, les relations entre l'université et le monde du travail, et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de communication.

La collection « Enseignement supérieur » répond au besoin grandissant de mieux connaître et comprendre ce qui se vit dans les universités, et de mieux évaluer la qualité et la pertinence de leur action.

*Collection dirigée par Denis Rhéaume  
Directeur du GRES*



# LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ

DANS LA MÊME COLLECTION :

LE TRAVAIL PROFESSORAL DÉMYSTIFIÉ

*Denis Bertrand*, 1991, 166 p.

LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU

QUÉBEC *Romain Rousseau et Claire V. de la Durantaye*,  
1992, 128 p.

LE TRAVAIL PROFESSORAL RECONSTRUIT  
AU-DELÀ DE LA MODULATION

*Denis Bertrand*, 1993, 198 pages

LE TRAVAIL PROFESSORAL REMESURÉ  
UNITÉ ET DIVERSITÉ

*Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et  
Paul Beaulieu*, 1994, 446 p.

LA CARRIÈRE DE L'ÉLITE SCIENTIFIQUE UNIVERSITAIRE  
DU QUÉBEC LE CAS DU SECTEUR BIOMÉDICAL

*Paul Beaulieu*, 1996, 146 pages

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399

Télécopieur : (418) 657-2096

Catalogue sur Internet : <http://www.quebec.ca/puq/puq.html>

Distribution :

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G0S 3L0

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474

Télécopieur : (418) 831-4021

*Europe :*

ÉDITIONS ESKA

27, rue Dunois, 75013, Paris, France

Téléphone : (1) 45 83 62 02

Télécopieur : (1) 44 24 06 94

Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier

# LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ

Collection ES

6



Presses de l'Université du Québec

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Boulet, Albert, 1944-

Les stratégies d'apprentissage à l'Université : une étude réalisée auprès des étudiants et des étudiantes des programmes de premier cycle à l'Université du Québec à Hull et à l'Université du Québec à Chicoutimi.

(Collection ES ; 6)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-0882-X

1. Stratégies d'apprentissage. 2. Psychologie cognitive. 3. Apprentissage, Psychologie de l'. 4. Apprentissage adulte. 5. Etudiants – Psychologie. I. Savoie-Zajc, Lorraine, 1948-II. Chevrier, Jacques, 1947-. III. Titre. IV. Collection.

LB1060.B68 1996      370.15'23      C96-940167-1

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Conception de la couverture : MONOLINO INC.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 1996 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés* © 1996 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal — 1<sup>er</sup> trimestre 1996

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada Imprimé au Canada

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Chapitre 1</b>	
<b>La problématique de la recherche</b> .....	3
<b>Chapitre 2</b>	
<b>La psychologie cognitive et les stratégies d'apprentissage</b> .....	7
1. La psychologie cognitive et le paradigme de l'apprentissage significatif .....	7
2. La psychologie cognitive et la nature des connaissances .....	8
3. La psychologie cognitive et le paradigme du traitement de l'information .....	10
4. La psychologie cognitive et les stratégies d'apprentissage .....	12
<b>Chapitre 3</b>	
<b>Les stratégies d'apprentissage</b> .....	15
1. Les stratégies cognitives .....	15
1.1. Apprentissage de connaissances déclaratives .....	18
— Les stratégies de répétition .....	18
— Les stratégies d'élaboration .....	18
— Les stratégies d'organisation .....	19
1.2. Apprentissage de connaissances conditionnelles .....	20
— Les stratégies de généralisation .....	20
— Les stratégies de discrimination .....	20
1.3. Apprentissage de connaissances procédurales .....	21
— Les stratégies de compilation de connaissances .....	21

2. Les stratégies métacognitives .....	21
2.1. Les connaissances métacognitives .....	22
2.2. La gestion de son activité mentale (cognition) .....	23
3. Les stratégies affectives .....	25
4. Les stratégies de gestion des ressources .....	26

## **Chapitre 4**

### **Stratégies d'apprentissage, réussite scolaire**

<b>et variables situationnelles</b> .....	29
1. Les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire .....	29
2. Les stratégies d'apprentissage et les variables situationnelles .....	31
2.1. Stratégies d'apprentissage et types de connaissances .....	31
2.2. Stratégies d'apprentissage et types d'apprentissages .....	32
2.3. Stratégies d'apprentissage et approches pédagogiques .....	32
2.4. Stratégies d'apprentissage et évaluation des apprentissages .....	33
2.5. Stratégies d'apprentissage et circonstances d'apprentissage .....	34
2.6. Stratégies d'apprentissage et contenus disciplinaires .....	35

## **Chapitre 5**

### **Présentation de la recherche**

1. Le contexte de la recherche .....	37
2. Les buts et objectifs de la recherche .....	38
3. L'objectif de cet ouvrage .....	39
4. Les orientations et les limites de la recherche .....	39
5. Méthodologie .....	40
5.1. Schème de recherche .....	40
5.2. Instrument de mesure .....	40
5.3. Échantillon .....	45
5.4. Déroulement du projet .....	48

## **Chapitre 6**

### **Analyse des données**

1. Les stratégies d'apprentissage cognitives .....	52
1.1. Les stratégies cognitives de répétition .....	52
1.2. Les stratégies cognitives d'élaboration .....	61
1.3. Les stratégies cognitives d'organisation .....	73
1.4. Les stratégies cognitives : synthèse .....	80
2. Les stratégies métacognitives .....	82
2.1. Les stratégies métacognitives de planification .....	82
2.2. Les stratégies métacognitives de contrôle .....	90
2.3. Les stratégies métacognitives de régulation .....	96
2.4. Les stratégies métacognitives : une synthèse .....	98

3. Les stratégies affectives .....	100
3.1. Les stratégies affectives de motivation .....	100
3.2. Les stratégies affectives de concentration .....	106
3.3. Les stratégies affectives de contrôle de l'anxiété .....	107
3.4. Les stratégies affectives : une synthèse .....	109
Les stratégies de gestion des ressources .....	110
4.1. Les stratégies de gestion des ressources temporelles selon les circonstances de travail .....	110
4.2. Les stratégies de gestion des ressources matérielles selon les différentes circonstances de travail .....	121
4.3. Les stratégies de gestion des ressources humaines selon les différentes circonstances de travail .....	125
4.4. Les stratégies de gestion des ressources : une synthèse .....	129
<b>Chapitre 7</b>	
<b>Portrait de l'étudiant à succès</b> .....	133
1. L'étudiant à succès en général .....	134
2. L'étudiant à succès en Administration .....	137
3. L'étudiant à succès en Sciences humaines .....	138
4. L'étudiant à succès en Sciences pures et appliquées .....	139
5. L'étudiant à succès en Sciences de la santé .....	140
6. L'étudiant à succès en Arts .....	141
7. L'étudiant à succès en Lettres .....	142
8. Conclusion .....	142
<b>Bibliographie</b> .....	145
<b>Annexes</b> .....	149



## Liste des tableaux

Figure 1	Schéma général de traitement de l'information	11
Tableau 1	Classification des stratégies d'apprentissage	16
Tableau 2	Les stratégies cognitives	17
Tableau 3	Les stratégies métacognitives	23
Tableau 4	Les stratégies affectives	25
Tableau 5	Les stratégies de gestion des ressources	26
Tableau 6	Nombre d'items en fonction des types de stratégies et des circonstances de la vie scolaire de l'étudiant universitaire	44
Tableau 7	Nombre de répondants et pourcentage en fonction du sexe, de l'âge, du régime d'études et du rendement scolaire pour les sujets retenus dans l'étude	47
Tableau 8	Nombre de répondants et pourcentage en fonction des disciplines pour l'ensemble des sujets et selon le rendement scolaire	48
Tableau 9	Stratégies de répétition réparties en fonction du pourcentage d'étudiants qui ont répondu « assez » ou « tout à fait » caractéristique d'eux-mêmes	60
Tableau 10	Stratégies de répétition caractéristiques des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire	62

Tableau 11	Stratégies d'élaboration réparties en fonction du pourcentage d'étudiants qui ont répondu « assez » ou « tout à fait » caractéristique d'eux-mêmes	71
Tableau 12	Stratégies d'élaboration caractéristiques des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire	72
Tableau 13	Stratégies d'organisation réparties en fonction du pourcentage d'étudiants qui ont répondu « assez » ou « tout à fait » caractéristique d'eux-mêmes	79
Tableau 14	Stratégies d'organisation caractéristiques des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire	81
Tableau 15	Stratégies métacognitives de planification	89
Tableau 16	Stratégies métacognitives de contrôle	95
Tableau 17	Stratégies métacognitives de régulation	99
Tableau 18	Stratégies affectives de motivation	105
Tableau 19	Stratégies affectives de concentration	107
Tableau 20	Stratégies affectives de contrôle de l'anxiété	109
Tableau 21	Stratégies de gestion des ressources temporelles des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire	118
Tableau 22	Stratégies de gestion des ressources matérielles des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire	126
Tableau 23	Stratégies de gestion des ressources humaines des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire	130

## Remerciements

Nous désirons remercier tous ceux et celles qui ont rendu possible la publication de cet ouvrage.

Des remerciements spéciaux sont adressés à l'Université du Québec qui a financé le projet pendant deux années consécutives à même ses fonds consacrés au développement et à l'avancement de la recherche (FODAR). Nous tenons également à remercier M. Denis Rhéaume, directeur du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur, pour son appui et ses encouragements.

Une mention spéciale est adressée à M. Bernard Dumouchel et à Mme Ginette Stogaitis pour leur collaboration à la réalisation de l'ouvrage ainsi que pour leur soutien à l'organisation des rencontres modules/département à l'UQAH. Nous remercions également tous les étudiants et étudiantes de l'UQAH et de l'UQAC qui ont participé à la recherche ainsi que MM. André Ouellet et Khamlay Mounivongs, professeurs/chercheurs à l'UQAC, pour leur collaboration spéciale.

Finalement, nous ne voulons pas manquer de souligner le travail minutieux de mesdames Diane Bourgeois et Diane Audet, secrétaires au département des sciences de l'éducation de l'UQAH.





## Introduction

Animés par le désir de contribuer au succès académique de l'étudiant universitaire ainsi qu'à l'amélioration de la pédagogie à l'université, les auteurs du présent ouvrage ont planifié une recherche par laquelle ils cherchaient à mettre en évidence les stratégies d'apprentissage caractéristiques de l'étudiant à rendement élevé. Cette recherche a constitué l'amorce d'une série d'échanges de vues et de discussions avec des étudiants et des professeurs ; elle a également conduit à l'élaboration de journées de perfectionnement à l'intention des professeurs intéressés à réfléchir sur l'apprentissage de leurs étudiants et sur leurs stratégies d'enseignement.

Le présent ouvrage vise à informer les lecteurs des résultats de l'étude. Nous espérons qu'il saura susciter chez eux questionnement et réflexions sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants qui ont participé à l'étude et qu'il leur permettra de vérifier si ces quelques résultats peuvent être intégrés à leur propre enseignement.

Le livre est divisé en sept chapitres.

Le chapitre 1 présente la situation problématique qui a suscité l'intérêt pour la recherche et situe globalement l'objet de la recherche.

Le chapitre 2 situe l'objet de la recherche dans le cadre de la psychologie cognitive au regard de quatre de ses composantes, à savoir : le paradigme de l'apprentissage significatif, la nature des connaissances, le paradigme du traitement de l'information et les stratégies d'apprentissage.

Le chapitre 3 est consacré à la présentation d'une classification des stratégies d'apprentissage en quatre catégories, à savoir : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies de gestion de ressources.

Le chapitre 4 situe la problématique de la réussite scolaire dans le cadre de l'utilisation de stratégies d'apprentissage en fonction de certaines variables situationnelles, tels la nature des connaissances, le type d'apprentissage, la nature de l'approche pédagogique, le mode d'évaluation des apprentissages, les différentes circonstances d'apprentissage et les contenus disciplinaires.

Le chapitre 5 situe le contexte de la recherche, présente les buts et objectifs de la recherche, l'objectif de l'ouvrage, l'orientation et les limites de la recherche ainsi que la méthodologie utilisée pour sa réalisation.

Le chapitre 6 présente l'analyse des données recueillies par l'inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants.

Le chapitre 7 sert de conclusion. Un portrait du bagage stratégique de l'étudiant à succès y est esquissé ; il repose sur l'ensemble des données de notre étude. Six autres portraits sont ensuite établis, un pour chacun des six secteurs disciplinaires compris dans l'étude, soit : Administration, Sciences humaines, Sciences pures et appliquées, Sciences de la santé, Arts, Lettres.

# 1

## La problématique de la recherche

Depuis le début des années 60, le domaine de la psychologie et celui de l'éducation ont tous deux subi de nombreuses transformations scientifiques et intellectuelles qui ont coïncidé avec une intensification substantielle du mouvement cognitif en éducation (Weinstein et Mayer, 1986 ; Nisbet et Schucksmith, 1986). Une insatisfaction grandissante à l'égard de la piètre qualité des résultats scolaires obtenus par les élèves de tous les niveaux scolaires dans plusieurs systèmes d'éducation un peu partout dans le monde ainsi que les nombreux progrès technologiques sont reconnus comme des facteurs critiques ayant joué un rôle plus particulièrement prépondérant dans le développement du mouvement cognitif en éducation (Tessmer et Jonassen, 1988 ; McKeachie, 1988).

L'évolution du changement d'orientation, de théories behavioristes du comportement vers des théories cognitivistes de l'apprentissage, s'est faite lentement et graduellement. Trois moments décisifs caractérisent cette évolution.

Premièrement, le paradigme behavioriste, bien que prévalant en psychologie et en éducation depuis le début de notre siècle, semble avoir eu sa première véritable influence sur le système éducatif au cours de la Seconde Guerre mondiale. Le besoin d'entraîner une quantité massive de recrues a en effet contribué à l'éclosion et au développement rapide de l'enseignement programmé. Dans le cadre de la tradition behavioriste, l'apprentissage de l'étudiant était alors défini en fonction de sa performance, qui devait être modifiée (améliorée) par l'arrangement d'événements externes d'enseignement.

Dès le début des années 50, plusieurs éducateurs, tout en recherchant une vérification empirique de la réalisation d'un apprentissage et en partageant la volonté de manipuler les événements externes de l'enseignement pour favoriser l'apprentissage, ont rejeté la notion fortement béhavioriste qui prétendait alors que la compréhension des processus internes de l'apprentissage ne pourrait contribuer à l'amélioration de l'apprentissage humain. La reconnaissance de l'existence de processus internes d'apprentissage par les néo-béhavioristes a poussé certains éducateurs de l'époque à accepter le fait que ces processus internes devaient faire partie intégrante du processus d'enseignement. Ils ont souligné l'importance d'en tenir compte dans la planification et la production mêmes de l'enseignement.

Finalement, à partir du début des années 60, de nombreux éducateurs ont tout simplement délaissé le modèle béhavioriste et sa vision simpliste et mécanique de l'apprentissage pour se tourner vers un modèle cognitiviste ayant une vision plus active et organique de l'apprentissage humain. Selon Tessmer et Jonassen (1988) ainsi que Marfo, Mulcahy, Peat, Andrews et Cho (1991), depuis le début des années 80 le modèle cognitif de l'apprentissage a donc remplacé le modèle béhavioriste en psychologie et, depuis lors, il oriente fortement les développements dans le domaine de la psychologie de l'éducation en général et dans le domaine de la technologie éducative en particulier.

Selon Weinstein et Mayer (1986), l'approche cognitiviste en éducation a changé notre conception du processus enseignement-apprentissage de plusieurs façons. Elle nous amène notamment à considérer l'apprenant comme l'acteur principal dans son propre apprentissage, c'est-à-dire comme un agent actif dans le traitement de l'information et, par conséquent, comme un participant constructeur de son propre savoir. Dans une telle perspective, le résultat de l'apprentissage ne dépend donc pas seulement de ce que l'enseignant présente à l'apprenant, mais plutôt de l'influence partagée de la nature de l'information présentée et de la façon dont l'apprenant la traite.

Toujours selon Weinstein et Mayer (1986), deux types différents d'activités influeraient sur le processus d'encodage des informations : les stratégies d'enseignement, qui sont des interventions externes associées à la présentation de certains contenus d'apprentissage à un moment donné et d'une façon donnée, ainsi que les stratégies d'apprentissage, qui sont des activités réalisées par l'apprenant pour réviser, élaborer ou organiser les contenus présentés. Contrairement au premier type d'activités qui a toujours été nettement favorisé et encouragé dans l'approche traditionaliste du stimulus-réponse, le deuxième type d'activités est, lui, nettement favorisé et encouragé dans l'approche cognitiviste de l'apprentissage humain.

Le fait que l'étudiant utilise certaines stratégies pendant l'apprentissage peut donc influencer sur son propre processus d'encodage, ce qui influence le résultat de ses apprentissages et, par le fait même, sa performance.

La reconnaissance du rôle majeur joué par le recours à des stratégies d'apprentissage sur le processus même de l'apprentissage ainsi que la reconnaissance de leur influence sur le résultat de l'apprentissage et, par conséquent, sur la performance de l'apprenant ne sont certes pas étrangères à l'intérêt indéniable qu'elles semblent susciter dans les différents milieux d'éducation. En effet, si l'on considère qu'aujourd'hui un des principaux problèmes auxquels on doit faire face dans le monde de l'éducation est justement relié au phénomène toujours grandissant de l'échec scolaire et du déclin de plus en plus alarmant dans la qualité générale de la performance des apprenants, il est facile de concevoir pourquoi les stratégies d'apprentissage représentent une avenue de solution si attrayante.

Ainsi, plusieurs résultats de recherche confirment qu'il existe un lien entre les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants et la qualité de leurs performances. On a démontré par exemple que les étudiants forts ont un bagage stratégique plus important que les étudiants faibles (Gagné, 1985 ; Pressley *et al.*, 1985). D'autres études ont aussi conclu que les étudiants forts utilisent efficacement certaines stratégies d'apprentissage, alors que les étudiants faibles en font une utilisation inappropriée et inefficace ou encore n'en utilisent aucune (Tessmer et Jonassen, 1988). Toutefois, très peu de recherches ont porté sur la connaissance des stratégies d'apprentissage caractéristiques de l'élève qui réussit, particulièrement au niveau universitaire. Les recherches qui y ont été consacrées portent davantage sur la relation entre la métacognition et la performance en général.

Au niveau universitaire, ordre qui nous intéresse plus particulièrement, il semble de plus en plus urgent de trouver des moyens pour contrer l'échec et pour réduire le phénomène de l'abandon. Des étudiants et des étudiantes qui connaissent le succès seront sans doute plus enclins à poursuivre leurs études. De plus, une meilleure connaissance de leurs stratégies d'apprentissage contribuera certainement à améliorer leur connaissance d'eux-mêmes comme apprenants et à les amener à réfléchir sur les moyens à prendre pour élargir leur éventail de stratégies. Leurs professeurs posséderont de nouvelles informations sur la façon dont leurs étudiants et étudiantes apprennent et ils seront en mesure de concevoir des stratégies d'enseignement qui pourront en tenir compte. Cette nouvelle variable facilitant la planification de l'enseignement permettra d'aider davantage ceux et celles qui éprouvent des difficultés.

La connaissance des stratégies d'apprentissage caractéristiques des étudiants qui réussissent nous apparaît comme une étape essentielle dans la réalisation de cet objectif, et c'est ce vers quoi nous tendions dans le cadre de la recherche qui fait l'objet de cet ouvrage.

# 2

## La psychologie cognitive et les stratégies d'apprentissage

Comme le précise Tardif (1992), la conception cognitive de l'apprentissage scolaire repose sur un ensemble de principes qui gravitent autour de l'apprentissage défini comme étant l'établissement de relations entre de nouvelles informations et des connaissances déjà acquises ; autour de la connaissance (sa nature et son organisation) elle-même ; autour de l'apprenant reconnu comme un acteur actif et constructif ; et finalement 4) autour d'un bagage stratégique qui comprend des stratégies d'apprentissage.

### **1. La psychologie cognitive et le paradigme de l'apprentissage significatif**

Un des aspects fondamentaux associés à la conception cognitive de l'apprentissage est la reconnaissance du rôle primordial que joue la connaissance antérieure sur l'apprentissage et, donc, de son importance. En effet, selon Ausubel (1968), le seul et véritable apprentissage significatif que peut réaliser un apprenant est celui qui résulte de la mise en relation d'une nouvelle connaissance avec un ensemble de connaissances pertinentes antérieurement acquises et qui ont déjà été emmagasinées et organisées de façon systématique dans sa structure cognitive.

Pour Ausubel (1968), un apprentissage significatif implique automatiquement l'existence d'une structure cognitive qui contient l'ensemble des connaissances acquises par un apprenant. Pour qu'un apprentissage significatif ait lieu, il faut que les nouvelles connaissances puissent être logiquement mises en relation avec des connaissances antérieurement

acquises et organisées dans la structure cognitive de l'apprenant. Cette relation logique n'est possible que si la nouvelle connaissance est jugée « substantive » (c.-à-d. qui a du sens) et « non arbitraire » (c.-à-d. qui possède un lien logique avec d'autres connaissances). Si la nouvelle connaissance est reconnue comme étant logiquement significative, l'apprenant pourra se l'approprier de façon significative s'il a le potentiel pour le faire, c'est-à-dire s'il possède les connaissances préalables auxquelles il pourra relier la nouvelle connaissance afin de lui donner un sens, et s'il est psychologiquement disposé (motivé) à le faire.

Si la nouvelle connaissance n'est pas logiquement significative ou si l'apprenant ne possède pas dans sa structure cognitive les connaissances nécessaires pour lui servir de point d'ancrage, ou si encore l'apprenant n'a pas l'intention de relier la nouvelle connaissance à d'autres préalablement acquises afin de lui donner un sens, il n'y aura pas d'apprentissage significatif. Pour qu'un apprentissage ait alors lieu, il faudra qu'il soit réalisé de façon mécanique (apprentissage machinal).

Selon Ausubel (1968), il apparaît très clairement que l'élément primordial associé à l'apprentissage tient à l'existence d'une structure cognitive qui contient l'ensemble des connaissances préalablement acquises par l'apprenant.

## **2. La psychologie cognitive et la nature des connaissances**

Dans le contexte de la psychologie cognitive et plus particulièrement dans le cadre des théories du traitement de l'information, on s'entend aujourd'hui pour reconnaître trois types différents de connaissances. Ce sont : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Cette division des connaissances en trois catégories est relativement nouvelle ; en effet, ce n'est que depuis que Schoenfeld (1985) a reconnu la nécessité de développer la connaissance des conditions d'utilisation des procédures qu'une division de la connaissance procédurale a été réalisée pour partager cette dernière en connaissances procédurales et conditionnelles.

La connaissance déclarative (le savoir) est cette connaissance théorique de ce que sont les choses d'une façon générale. Ce type de connaissance implique la connaissance des faits, des règles, des lois, des principes et des méthodes. L'activation de connaissances déclaratives se fait habituellement de façon consciente et elle est habituellement lente. La connaissance déclarative est représentée dans la structure cognitive de l'apprenant sous une forme propositionnelle, c'est-à-dire dans des réseaux de propositions.

La majorité des théoriciens cognitivistes (Derry, 1990 ; Weinstein et Mayer, 1986 ; Dansereau, 1985 ; McKeachie *et al.*, 1988 ; Jonassen, 1988) qui s'intéressent au processus général de traitement de l'information et qui ont proposé une forme ou l'autre de classification des stratégies d'apprentissage s'entendent pour reconnaître qu'il y a essentiellement trois processus en jeu dans l'acquisition de connaissances déclaratives. Bien que les noms utilisés pour les représenter puissent varier d'un auteur à l'autre, il semble juste et approprié d'utiliser les concepts suivants pour les désigner : le processus de répétition, le processus d'élaboration et le processus d'organisation.

Selon la nature du matériel à apprendre et l'objectif d'apprentissage visé, l'apprentissage de la connaissance déclarative peut se faire de façon machinale (apprentissage de base) ou de façon significative (apprentissage complexe). Étant donné le caractère particulier de chacun de ces deux types d'apprentissages, il faut considérer que pour chacun des trois processus en jeu dans l'acquisition de connaissances déclaratives, soit les processus de répétition, d'élaboration et d'organisation, des stratégies cognitives particulières doivent être activées afin de favoriser un apprentissage efficace.

Quant à la connaissance procédurale (le savoir-faire), elle correspond à la connaissance pratique, au comment de l'action, donc aux étapes et aux procédures pour réaliser l'action. En fait, la connaissance procédurale est le comment faire. On dira également qu'elle renvoie à l'habileté de l'apprenant à exécuter concrètement une séquence d'opérations afin d'atteindre un but quelconque.

Les exemples de ce type de connaissance procédurale sont nombreux et variés. On peut mentionner entre autres les séquences d'actions suivantes, qui relèvent de différents champs disciplinaires : *additionner, lire, écrire, dactylographier, conduire une voiture, dessiner*, etc. Contrairement aux connaissances déclaratives qui sont activées de façon consciente et relativement lente, les connaissances procédurales bien ancrées peuvent être activées très rapidement et automatiquement et donc sans trop d'efforts conscients.

La connaissance procédurale est représentée dans la structure cognitive de l'apprenant sous une forme productionnelle (une condition / plusieurs actions) dans le sens qu'il y a toujours une condition qui déclenche une séquence d'actions. L'apprentissage d'une connaissance procédurale (séquence d'actions) repose sur l'activation d'un processus décrit par Anderson (1982) comme une compilation de connaissances.

La connaissance conditionnelle (le savoir quand et pourquoi faire) renvoie à la connaissance stratégique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les conditions (le quand et le pourquoi) d'utilisation d'une

connaissance déclarative ou d'application d'une connaissance procédurale. Gagné (1985) la décrit comme étant la reconnaissance de patrons. Un des exemples les plus importants de ce type de connaissance est sans aucun doute celui de l'apprentissage des concepts, qui consiste essentiellement en la capacité de reconnaître de nouveaux exemples d'un concept.

La connaissance conditionnelle est aussi représentée dans la structure cognitive de l'apprenant sous une forme productionnelle (plusieurs conditions / une action) dans le sens qu'une action est déclenchée par la présence simultanée de plusieurs conditions.

Selon Gagné (1985), l'acquisition de ce type de connaissance repose sur la capacité de l'apprenant d'utiliser les deux processus que sont la discrimination et la généralisation. L'importance accordée à ce type de connaissance est très grande car, en fait, c'est celui qui favorise le plus le transfert des apprentissages (Tardif, 1992).

### **3. La psychologie cognitive et le paradigme du traitement de l'information**

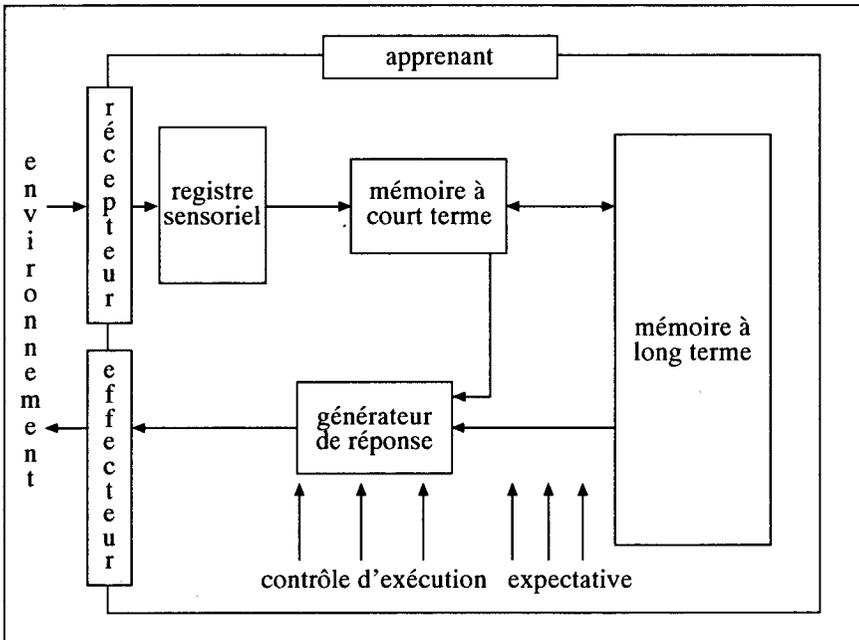
Dans le cadre des théories du traitement de l'information, l'apprenant est considéré comme un système ouvert sur l'environnement, qui relie les informations à sa structure cognitive, au moyen d'opérations appropriées, pour induire un changement durable (Brien, 1993).

Selon Good et Brophy (1990), malgré leurs nombreux désaccords la majorité des théoriciens de l'apprentissage partagent cette conception générale qui veut qu'il y ait un modèle général de traitement de l'information. Celui-ci se divise en trois stades : un premier stade qui s'intéresse à l'entrée d'information ; un deuxième stade qui correspond au traitement de l'information ; et un troisième stade qui est centré sur la sortie de l'information.

La figure 1 illustre bien cette conception d'un modèle classique de traitement de l'information. Selon ce modèle, le traitement de l'information commence lorsqu'un stimulus quelconque (visuel, auditif ou autre) entre en contact avec un ou des sens (la vue, l'ouïe ou un autre). Le registre sensoriel reçoit alors la stimulation en provenance des récepteurs sensoriels (principalement les yeux et les oreilles) et la retient brièvement sous une forme sensorielle ; c'est à ce moment que le processus de reconnaissance d'un patron se produit, c'est-à-dire qu'une signification perceptuelle est assignée à la stimulation reçue. Si ce phénomène de reconnaissance de patron ne se produit pas dans les quelques secondes suivant la réception de la stimulation, cette dernière est simplement oubliée ou remplacée par une autre stimulation. Une fois qu'une signification

perceptuelle a été assignée à la stimulation reçue, le registre sensoriel la transfère dans la mémoire à court terme appelée aussi mémoire de travail.

**Figure 1**  
Schéma général de traitement de l'information



Une fois installée dans la mémoire à court terme, la nouvelle stimulation (information) ne peut être retenue que pour une très brève période de temps (environ une vingtaine de secondes) à moins qu'on la répète de façon quasi continue. La durée de vie de l'information dans la mémoire à court terme est cependant suffisamment longue pour permettre à l'apprenant de donner une signification à l'information qui est traitée. La mémoire à court terme est aussi appelée mémoire de travail, parce qu'en plus de servir d'entrepôt provisoire pour l'information, elle coordonne le processus d'activation et de récupération de toutes les connaissances pertinentes installées dans la mémoire à long terme. Ces dernières seront intégrées, s'il y a lieu, à la nouvelle information afin de permettre son traitement efficace.

En résumé, l'information reçue du registre sensoriel est emmagasinée pendant une courte période de temps dans la mémoire à court

terme, afin de pouvoir être répétée ou, selon le cas, de pouvoir être reliée à des informations pertinentes activées et récupérées de la mémoire à long terme. Les informations traitées dans la mémoire de travail et qui sont considérées comme essentielles pour références futures sont alors emmagasinées de façon permanente dans la mémoire à long terme. Celle-ci constitue ainsi le réservoir permanent dans lequel l'apprenant dépose et organise l'ensemble des informations qu'il possède et qui ne sont pas dans sa conscience immédiate.

L'essence même du système de traitement de l'information est donc cet échange constant d'informations entre la mémoire à court terme (de travail) et la mémoire à long terme. Le traitement de l'information dans la mémoire de travail facilite son transfert dans la mémoire à long terme où elle est emmagasinée jusqu'à ce que l'apprenant en ait besoin. Plus tard, cette information est retirée de la mémoire à long terme et utilisée dans la mémoire à court terme pour donner du sens à une nouvelle information.

En tant qu'élément central du système de traitement d'information, la mémoire à court terme contrôle la mémoire à long terme à la fois en lui fournissant des informations et en récupérant au besoin des informations qui y sont déjà installées et organisées. Son rôle consiste également à commander directement le générateur de réponses lorsque les connaissances traitées sont déclaratives par leur nature ou encore lorsqu'elles sont procédurales ou conditionnelles et qu'elles ne sont pas automatisées.

Donc, un modèle de traitement de l'information sert essentiellement à répondre à trois questions : Comment la nouvelle information est-elle organisée ? Comment est-elle emmagasinée ? Comment est-elle récupérée plus tard ?

#### **4. La psychologie cognitive et les stratégies d'apprentissage**

Selon Hébert (1994), dans la perspective du traitement de l'information, l'apprenant est un membre actif dans son processus d'apprentissage et il doit donc apprendre à traiter les informations qui le stimulent et à les organiser de façon efficace dans sa structure cognitive.

Pour ce faire, il faut que l'apprenant utilise un ensemble de stratégies. Pour Schmeck (1988), d'une façon générale, le terme « stratégie » renvoie à l'application d'un ensemble de procédures pour accomplir quelque chose ; dans cet esprit et conformément à l'origine militaire du terme « stratégie », une procédure est ainsi reconnue comme étant une tactique. Si la définition du terme « stratégie » semble obtenir un consensus quasi général chez les éducateurs, il en est tout autrement, selon Derry (1990), pour ce qui concerne le terme « stratégie d'apprentissage », autour duquel il semble y avoir encore beaucoup de confusion. Toujours selon Derry

(1990), certains éducateurs ont utilisé ce terme en référence à certaines habiletés particulières d'apprentissage, telle l'habileté à réviser, alors que d'autres l'ont employé en référence à des activités plus générales de gestion personnelle, tel le contrôle de sa compréhension. D'autres encore l'ont utilisé en référence à des plans complexes combinant quelques techniques spécifiques.

Dans le cadre de cet ouvrage, les stratégies d'apprentissage sont définies comme étant les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc, essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire.

L'ensemble des stratégies d'apprentissage comprend des activités servant à sélectionner et à organiser l'information, à répéter et à réviser le matériel à apprendre, à relier de nouvelles informations aux informations déjà existantes dans la mémoire à long terme et à augmenter de façon générale la signification du matériel d'apprentissage ; donc, des stratégies dites cognitives. Cet ensemble de stratégies comprend également des activités réalisées par l'apprenant pour créer et maintenir un climat d'apprentissage positif, c'est-à-dire des activités pour aider à contrôler son anxiété, pour favoriser le maintien de sa motivation à apprendre, pour faciliter le développement d'attitudes positives ; donc, des stratégies dites affectives. L'ensemble des stratégies comprend aussi des activités effectuées par l'apprenant pour organiser efficacement son temps et tirer le meilleur parti possible des ressources d'apprentissage disponibles ; donc, des stratégies dites de gestion de ressources. Finalement, cet ensemble stratégique comprend des activités entreprises par l'apprenant pour évaluer, contrôler et réguler son propre apprentissage ; donc, des stratégies dites métacognitives.

Comme on peut le constater facilement, les stratégies d'apprentissage varient selon leur qualité, leur origine et surtout leur fonction. En effet, ainsi qu'il a été mentionné précédemment, les stratégies d'apprentissage peuvent se distinguer par la façon dont elles fonctionnent pour contrôler le processus d'apprentissage de l'apprenant et par la façon dont elles influent sur le traitement même de l'information par l'apprenant. C'est sans doute pour cette raison que plusieurs classifications plus ou moins différentes ont été proposées.

Parmi les classifications les plus reconnues, il faut mentionner celle de Resnick et Glaser (1976), qui fait la distinction entre stratégies générales (habiletés générales associées au raisonnement et à la pensée) et stratégies intermédiaires (habiletés particulières ou procédés utilisés pour exécuter une tâche). Sternberg (1983), pour sa part, reconnaît deux catégories de stratégies : les habiletés exécutives (sortes d'habiletés mises en

oeuvre dans la planification, le contrôle et la révision des stratégies utilisées pour exécuter une tâche) et les habiletés non exécutives (habiletés utilisées dans l'exécution même de tâches).

Quant à Nisbet et Schucksmith (1986), ils proposent de classer les stratégies d'apprentissage en trois catégories : les stratégies centrales (style, approche d'apprentissage), les macro-stratégies (processus exécutifs hautement généralisables et liés étroitement aux connaissances cognitives) et les micro-stratégies (processus exécutifs peu généralisables). Dansereau (1985) et Jonassen (1988) font tous deux la distinction entre les stratégies primaires qui sont centrées directement sur l'information à acquérir, et qui peuvent être cognitives ou métacognitives, et les stratégies de soutien qui exercent une action indirecte sur l'apprentissage en permettant l'utilisation de stratégies primaires.

Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage se divisent en stratégies de révision, d'élaboration, d'organisation, de contrôle de la compréhension et, finalement, en stratégies affectives. La classification de McKeachie et ses collaborateurs (1988) distingue entre des stratégies cognitives qui comprennent les trois premières catégories proposées par Weinstein et Mayer (1986), à savoir les stratégies de révision, d'élaboration et d'organisation, des stratégies métacognitives qui comportent des stratégies de planification, de contrôle et de régulation et, finalement, des stratégies de gestion des ressources.

Enfin, au Québec, Lise Saint-Pierre (1991), considérant l'importance et l'influence des variables affectives dans l'apprentissage, propose une classification en quatre catégories. Ce sont : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion de ressources et les stratégies affectives. Le mérite particulier de la classification proposée par Saint-Pierre est de tenir compte de l'importance relative de deux variables importantes (l'affectivité et la gestion des ressources) qui agissent dans le processus apprentissage.

Étant d'avis que la gestion des ressources et certaines variables affectives peuvent avoir une influence directe ou indirecte sur le processus même de l'apprentissage de l'étudiant, nous allons donc, comme Saint-Pierre (1991), considérer l'existence de quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources. Cette classification des stratégies d'apprentissage fait d'ailleurs l'objet du chapitre qui suit.

# 3

## Les stratégies d'apprentissage

Ainsi que nous l'avons mentionné au chapitre précédent, ce troisième chapitre est consacré entièrement à la présentation d'une classification des stratégies d'apprentissage. Nous nous permettons de préciser encore une fois que cette classification, à l'instar de celle proposée par Saint-Pierre (1991), comprend quatre catégories, à savoir : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources. Selon le cas, chacune des quatre catégories de stratégies sera subdivisée en un certain nombre de catégories qui seront définies, décrites sommairement et illustrées par un ou des exemples. Cette classification est schématisée dans le tableau 1.

### 1. Les stratégies cognitives

Certaines stratégies d'apprentissage agissent directement sur les informations à apprendre ; selon Weinstein et Mayer (1986), il s'agit en fait de *pensées ou de comportements qui facilitent directement le processus d'encodage de l'information*. Selon Weinstein, Goetz et Alexander (1988), ces pensées et comportements constituent des plans d'action organisés, élaborés spécifiquement pour atteindre et réaliser un but ; ce sont les stratégies cognitives.

À l'instar de Saint-Pierre (1991), nous pensons qu'il y a six sous-catégories de stratégies cognitives. Ce sont : la répétition, l'élaboration, l'organisation, la discrimination, la généralisation et la compilation de connaissances. Tout comme Derry (1990), Weinstein et Mayer (1986), Dansereau (1985), McKeachie *et al.* (1988) et Jonassen (1988), nous croyons

**Tableau 1**  
Classification des stratégies d'apprentissage

<p><b>A) Stratégies cognitives</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies de répétition</li> <li>2. Stratégies d'élaboration</li> <li>3. Stratégies d'organisation</li> <li>4. Stratégies de généralisation</li> <li>5. Stratégies de discrimination</li> <li>6. Stratégies de compilation de connaissances</li> </ol> <p><b>C) Stratégies affectives</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies pour établir et maintenir sa motivation</li> <li>2. Stratégies pour maintenir sa concentration</li> <li>3. Stratégies pour contrôler son anxiété</li> </ol>	<p><b>B) Stratégies métacognitives</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies de planification</li> <li>2. Stratégies de contrôle</li> <li>3. Stratégies de régulation</li> </ol> <p><b>D) Stratégies de gestion des ressources</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stratégies pour gérer son temps efficacement</li> <li>2. Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail</li> <li>3. Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien</li> </ol>
--	--

que de ces six sous-catégories, il y en a trois (répétition, élaboration et organisation) qui agissent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, deux (discrimination et généralisation) qui agissent directement dans l'acquisition de connaissances conditionnelles et, finalement, une (compilation de connaissances) qui agit directement dans l'acquisition de connaissances procédurales.

Ainsi que le proposent Weinstein et Mayer (1986), nous pensons que l'acquisition de connaissances déclaratives peut se faire soit de façon machinale, soit de façon significative. L'apprenant peut donc avoir recours à des stratégies cognitives particulières de répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées soit à l'acquisition machinale, soit à l'acquisition significative de connaissances déclaratives. La classification des stratégies cognitives présentée au tableau 2 tient donc compte à la fois de la nature (déclarative, conditionnelle, procédurale) des connaissances à faire acquérir et de la forme (machinale ou significative) de l'apprentissage visé lorsqu'il s'agit de l'acquisition de connaissances déclaratives.

**Tableau 2**  
Les stratégies cognitives

---

**A) APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES DÉCLARATIVES**

---

1. STRATÉGIES DE RÉPÉTITION

**1.1. apprentissage machinal** – la répétition

**1.2. apprentissage significatif**  
– la prise de notes sélectives – l'encadrement  
– le soulignement – l'ombrage

2. STRATÉGIES D'ÉLABORATION

**2.1. apprentissage machinal** – les mnémotechniques

**2.2. apprentissage significatif**  
– les notes personnelles – la formulation de questions  
– la paraphrase – l'identification d'implications  
– le résumé – les exemples  
– les analogies

3. LES STRATÉGIES D'ORGANISATION

**3.1. apprentissage machinal**  
– les listes – les classes  
– les ensembles – les groupes

**3.2. apprentissage significatif**  
– la table des matières/les plans d'action  
– les réseaux hiérarchiques – les schémas

---

**B) APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES CONDITIONNELLES**

---

1. STRATÉGIES DE GÉNÉRALISATION

– identifier des exemples  
– inventer des exemples – trouver des ressemblances

2. STRATÉGIES DE DISCRIMINATION

– identifier des contre-exemples  
– inventer des contre-exemples – trouver des différences

---

**C) APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES PROCÉDURALES**

---

1. STRATÉGIES DE COMPILATION DE CONNAISSANCES

– pratiquer en parties – comparer sa performance  
– pratiquer globalement à un modèle

---

### ***3 1.1. Apprentissage de connaissances déclaratives***

#### *Les stratégies de répétition*

La répétition correspond au regroupement stratégique le plus commun pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances. Il y a deux catégories de stratégies de répétition.

D'abord, il y a celles utilisées pour réaliser des apprentissages de base de type machinal, tel l'apprentissage de chaînes verbales (listes de données arbitraires ou ensemble d'informations non reliées entre elles) qui ne peuvent être apprises que par la répétition simple et mécanique. L'apprentissage de l'alphabet, celui des tables de multiplication, des formules, des symboles, celui des listes de noms, de dates, de chiffres peuvent tous être considérés comme des apprentissages de chaînes verbales simples. Dans ce cas, la tactique d'apprentissage à privilégier est la simple répétition (mentale, à voix basse, à voix haute, écrite [copiage répétitif]).

Il y a aussi des stratégies de répétition qui sont utilisées pour réaliser des apprentissages complexes de type significatif, c'est-à-dire qui impliquent des connaissances qui vont bien au-delà de l'apprentissage superficiel de listes arbitraires d'information. Apprendre à situer rapidement et à réviser l'information importante dans un texte, dans un cours, dans une conférence exige l'utilisation de stratégies de répétition adaptées, tels la prise de notes sélectives, le soulignement, l'encadrement et l'ombrage ; ces tactiques d'apprentissage favorisent l'apprentissage significatif en incitant automatiquement l'apprenant qui les utilise à faire des liens avec d'autres éléments de connaissances.

#### *Les stratégies d'élaboration*

Les stratégies d'élaboration sont les stratégies utilisées par les apprenants pour imposer une signification (en établissant un lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances) au matériel à apprendre, afin de le rendre plus compréhensible et de pouvoir ainsi mieux l'apprendre et mieux le retenir. Il y a également deux catégories de stratégies d'élaboration.

Dans une première catégorie, on retrouve les stratégies d'élaboration utilisées pour réaliser des apprentissages de base de type machinal ; ces stratégies d'apprentissage de type élaboration sont habituellement désignées sous le concept de mnémotechniques. Une mnémotechnique est donc une technique d'élaboration qui facilite l'apprentissage machinal en aidant l'apprenant à faire des liens entre le nouveau matériel à apprendre et des images visuelles ou des connaissances sémantiques. Parmi les mnémo-

technies les plus connues et les plus utilisées, on peut mentionner, entre autres, la méthode des lieux, celle de l'association avec une image, la méthode du mot clé, la méthode de la rime et la celle de l'acronyme. Afin d'illustrer le fonctionnement général d'une mnémotechnie, imaginons que pour apprendre et retenir le nom des cinq Grands Lacs canadiens, un étudiant, suivant la suggestion de son professeur, fait le lien entre le mot anglais *homes* et le nom de chacun des Grands Lacs. Il rattache le nom de chacun d'eux à une des lettres du mot, qui devient ainsi la première lettre d'un des Grands Lacs ; le mot « homes » suggère alors la liste suivante : Huron, Ontario, Michigan, Erié, Supérieur.

Il y a ensuite des stratégies d'élaboration qui sont utilisées pour réaliser des apprentissages plus complexes de type significatif. L'élaboration est en fait le type de stratégie cognitive dont la pertinence par rapport à l'apprentissage significatif est la plus évidente. En effet, élaborer signifie relier le nouveau matériel à apprendre à d'autres matériels afin de lui donner un sens.

Parmi les stratégies d'élaboration les plus importantes pour favoriser un apprentissage significatif, il faut mentionner : prendre des notes personnelles, paraphraser, résumer, faire des analogies, formuler des questions, reconnaître des implications et inventer des exemples.

#### *Les stratégies d'organisation*

Les stratégies d'organisation sont les stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour établir des liens entre les nouvelles connaissances afin de les rendre plus faciles à apprendre. En effet, un matériel bien organisé s'apprend et se retient mieux qu'un matériel mal organisé (Slavin, 1991). Les stratégies d'organisation correspondent aux stratégies qui structurent le matériel de façon à faire ressortir sa nature hiérarchique ou encore à accentuer les ressemblances et les différences parmi les composantes à apprendre. Il y a également deux catégories de stratégies d'organisation.

La première catégorie est utilisée pour favoriser l'apprentissage machinal de matériel de base. Dans ce cas, les tactiques d'apprentissage se ramènent à des activités assez simples qui consistent essentiellement à placer les nouvelles informations dans des listes ou dans des ensembles. Par exemple, pour m'aider à retenir une série de sept chiffres, je forme un numéro de téléphone fictif ou encore, pour m'aider à mémoriser le nom de mes étudiants, je regroupe ces derniers selon le sexe et l'âge.

La deuxième catégorie de stratégies d'organisation comprend des tactiques qui sont davantage orientées vers la facilitation de l'encodage significatif d'apprentissages plus complexes. Parmi les stratégies les plus

connues et les plus efficaces, il y a l'organisation en tables de matières ou en plans d'action, l'organisation en réseaux hiérarchiques et la production de schémas. Ces stratégies partagent toutes un élément commun : elles obligent l'apprenant à représenter le matériel à apprendre sous une forme squelettique. Par exemple, pour l'aider à comprendre le fonctionnement du système parlementaire d'un pays, l'élève bâtit un schéma illustrant les relations entre chacune des composantes.

### ***1.2. Apprentissage de connaissances conditionnelles***

La connaissance conditionnelle qui peut être associée à la reconnaissance de patrons correspond à l'habileté à reconnaître et à classer des patrons de stimuli. L'habileté à identifier de nouvelles incidences d'un concept (apprentissage d'un concept) est l'exemple type de connaissance associée à la reconnaissance d'un patron. Rappelons que la connaissance conditionnelle est cette connaissance stratégique si importante qui permet à l'apprenant de savoir quand et pourquoi il est approprié de se souvenir d'une connaissance déclarative et d'utiliser ou d'appliquer une connaissance procédurale. Ainsi qu'il a été mentionné par Gagné (1985), l'apprentissage de la reconnaissance de patrons se fait à travers un processus de généralisation et de discrimination.

#### *Les stratégies de généralisation*

Les stratégies de généralisation sont celles qui permettent à l'apprenant d'élargir le nombre de situations auxquelles un concept ou une procédure de reconnaissance de patrons s'appliquent ; dans ce cas un apprenant est capable de *donner des exemples* d'un concept.

#### *Les stratégies de discrimination*

Les stratégies de discrimination permettent à l'apprenant de reconnaître les situations pour lesquelles un concept ou une procédure de reconnaissance de patrons ne sont pas appropriés ou ne s'appliquent pas ; c'est le cas d'un apprenant qui est capable de *donner des contre-exemples*, c'est-à-dire des exemples de ce qu'un concept n'est pas malgré les apparences trompeuses.

### ***1.3. Apprentissage de connaissances procédurales***

#### *Les stratégies de compilation de connaissances*

Les procédures de reconnaissance de patrons, tel l'apprentissage de concepts, sont souvent utilisées comme activité préalable aux séquences d'actions qui suivent. En effet, selon Gagné (1985), l'apprenant ne classe pas des choses pour le simple plaisir intellectuel de classer. Il le fait parce que cet exercice l'aide à faire des prédictions et à produire des actions.

L'apprentissage de séquences d'actions est un processus lent caractérisé par de nombreuses erreurs. Selon Anderson (1982), les séquences d'actions sont apprises de la façon suivante : d'abord, l'apprenant se représente une séquence d'actions sous une forme déclarative (dans des phrases) ; ensuite, une représentation procédurale de la séquence d'actions se développe au fur et à mesure que l'apprenant essaie de produire la séquence d'actions (l'apprenant n'a plus besoin de se référer à la forme déclarative de la séquence d'actions pour pouvoir agir). Pour Anderson (1982) ce changement est reconnu comme étant « une compilation de connaissances ».

Cette compilation de connaissances est composée de deux sousprocessus, la procéduralisation et la composition. La procéduralisation correspond au détachement progressif d'indices à nature déclarative, alors que la composition correspond à l'assemblage d'un ensemble de procédures en une seule et unique procédure.

Parmi les stratégies de compilation de connaissances les plus importantes pour favoriser l'apprentissage d'une connaissance procédurale, il faut mentionner la pratique en parties et la pratique globale, de même que la comparaison de la performance de l'apprenant avec celle d'un modèle.

## **2. Les stratégies métacognitives**

Le terme « métacognition », introduit dans le vocabulaire de la psychologie par des pionniers de la recherche dans le domaine des stratégies d'apprentissage (Flavell, 1976, 1985), renvoie habituellement à la connaissance et à la conscience qu'ont les apprenants de leurs propres processus cognitifs aussi bien qu'à leurs habiletés pour contrôler ces processus cognitifs.

Essentiellement, il existe deux composantes de la métacognition : d'abord, les connaissances métacognitives de l'apprenant (la connaissance de sa cognition), puis la gestion de son activité mentale (de sa cognition).

### **3 2.1. Les connaissances métacognitives**

La conscience métacognitive propre à chacun des apprenants agit sous l'influence d'un ensemble de variables associées à l'apprenant lui-même, aux tâches d'apprentissage et aux stratégies d'apprentissage (Brown, 1980 ; Chi, 1987 ; Flavell, 1985).

Les variables personnelles correspondent à l'ensemble des connaissances de soi, de même qu'à l'ensemble des connaissances des autres agents actifs dans le traitement de l'information. Flavell (1987) fait la distinction entre les connaissances intra-individuelles, c'est-à-dire les connaissances de ses propres forces et faiblesses (par exemple, je sais que je suis plus efficace lorsque j'étudie avec quelqu'un d'autre), de ses préférences (par exemple, lorsque j'assiste à un cours, je préfère prendre des notes), les connaissances interindividuelles, c'est-à-dire celles concernant les variations qui existent entre les différents apprenants et soi-même (par exemple, je sais que Denise est très à l'aise en sciences, alors que personnellement je suis plus à l'aise en français) et finalement les connaissances universelles, c'est-à-dire les connaissances que l'apprenant possède sur les phénomènes de la cognition humaine en général (par exemple, je sais que pour retenir un matériel qui n'a aucun sens, je dois constamment le répéter).

Les variables associées aux tâches d'apprentissage correspondent aux connaissances relatives à la nature même des informations qui doivent être traitées et de leurs effets sur la ou les façons dont elles devront être conséquemment traitées. Par exemple, je sais qu'apprendre le nom des capitales des principaux pays du monde est une tâche relativement machinale, donc une tâche difficile qui exigera beaucoup de répétitions.

Les variables associées aux stratégies correspondent aux connaissances que possède l'apprenant tout autant sur les moyens (stratégies) à utiliser pour traiter l'information que sur leur efficacité et leur applicabilité relatives. Donc, il s'agit de la connaissance du quoi, du comment, du quand et du pourquoi faire. Par exemple, l'apprenant sait que pour apprendre et comprendre, il vaut mieux essayer de trouver des exemples et des implications de l'information à traiter que de simplement la répéter maintes et maintes fois de façon purement machinale.

Il est bien évident que lorsqu'un apprenant s'engage dans des activités métacognitives, les variables associées aux apprenants, aux tâches et aux stratégies interagissent continuellement. Par exemple, l'apprenant considère le type et la longueur du matériel à apprendre, ensuite il examine les stratégies potentielles qu'il pourrait utiliser considérant le type et la longueur de la tâche. Enfin, il tient compte de ses propres capacités à utiliser efficacement l'une ou l'autre des stratégies possibles parmi celles qu'il a préalablement identifiées.

## **2.2. La gestion de son activité mentale (cognition)**

La deuxième composante de la métacognition porte sur le contrôle et la régulation de son propre comportement cognitif par l'apprenant. C'est dans le cadre de cette deuxième composante de la métacognition que l'on retrouve de façon explicite les différentes catégories de stratégies métacognitives utilisées par l'apprenant. Selon Brown (1983), la gestion de son activité mentale par l'apprenant s'exerce au moyen de trois groupes stratégiques principaux : les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation. Le tableau 3 présente les stratégies métacognitives.

**Tableau 3**  
Les stratégies métacognitives

### 1. LES STRATÉGIES DE PLANIFICATION

- 1.1. Se fixer des buts
- 1.2. Jauger le niveau de traitement d'information requis
- 1.3. Estimer le nombre et le type de traitements d'informations nécessaires
- 1.4. Prévoir les étapes à suivre
- 1.5. Estimer ses chances de réussite
- 1.6. Estimer le temps nécessaire et sa répartition

### 2. LES STRATÉGIES DE CONTRÔLE

- 2.1. Identifier le type d'activité cognitive activé (classification)
- 2.2. Prendre conscience de ses progrès et résultats (vérification)
- 2.3. Évaluer la qualité et l'efficacité de ses activités cognitives (évaluation)
- 2.4. Anticiper les alternatives possibles de solution et les résultats escomptés (prédiction)

### 3. LES STRATÉGIES DE RÉGULATION

- 3.1. Réguler la capacité de traitement
- 3.2. Réguler le matériel traité
- 3.3. Réguler l'intensité du traitement
- 3.4. Réguler la vitesse du traitement

Les stratégies de planification sont des stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier et d'organiser la façon dont les informations à apprendre seront traitées. L'apprenant qui utilise ce groupement stratégique se fixe des buts à atteindre, jauge le niveau du traitement

d'information exigé par la tâche d'apprentissage, estime le nombre et le type de traitements d'information nécessaires pour exécuter la tâche d'apprentissage, prévoit les étapes à suivre, évalue ses chances de réussite, de même que le temps nécessaire et la façon de le répartir.

Les stratégies de contrôle sont des stratégies utilisées en cours d'apprentissage et qui permettent de faire le point sur les activités de traitement d'information réalisées. Pour Kluwe (1987), l'apprenant qui utilise ce groupement stratégique fait de la classification, c'est-à-dire qu'il identifie le type d'activité cognitive qu'il est en train de faire en se référant à ses connaissances métacognitives. Il est bien évident que plus le bagage de connaissances de l'apprenant concernant la cognition en général est complet, plus l'utilisation de cet ensemble stratégique sera pertinente et efficace. Dans ce même groupement stratégique, on trouve l'apprenant qui fait de la vérification, c'est-à-dire qui prend conscience de ses progrès et de ses résultats. Toujours dans le même ensemble stratégique, l'apprenant évalue la qualité et l'efficacité de la façon (stratégie) dont il réalise une activité cognitive en se basant sur des critères et des indices de qualité et d'efficacité. Finalement, une dernière activité de contrôle consiste pour l'apprenant à prévoir, c'est-à-dire à envisager les autres solutions possibles et les résultats escomptés.

Les stratégies de régulation sont celles utilisées par l'apprenant dans le déroulement logique des constats faits dans le cadre des activités stratégiques de contrôle. Bref, les stratégies de régulation représentent les suites logiques aux activités de contrôle. Elles impliquent la prise de décisions et la mise en forme de ces décisions.

Selon Kluwe (1987), l'apprenant qui utilise ce groupement stratégique réalise les quatre types d'activités de régulation suivantes : régulation de la capacité de traitement, régulation au sujet du matériel traité, régulation de l'intensité du traitement et régulation de la vitesse du traitement. La régulation de la capacité du traitement correspond à la fois à la quantité d'efforts à investir dans la tâche et à la répartition de l'effort total entre les diverses opérations associées à la tâche. La régulation au sujet du matériel traité concerne les décisions prises par la personne et selon le matériel utilisé. La régulation de l'intensité du traitement de l'information correspond au degré de persistance investi dans une tâche. Finalement, la régulation de la vitesse de traitement de l'information porte sur les décisions prises relativement au temps à investir dans une tâche en fonction du temps nécessaire pour la réaliser avec efficacité.

En terminant cette section consacrée à la métacognition et aux stratégies métacognitives, nous nous permettons de préciser que la notion générale de métacognition et celle, plus particulière, concernant ses différentes stratégies que nous avons présentées ici rejoignent la notion centrale de contrôle exécutif présente dans plusieurs autres points de vue exprimés au sujet de la métacognition (Hamachec, 1990).

### 3. Les stratégies affectives

Selon Saint-Pierre (1991), les stratégies affectives sont celles utilisées par l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Les stratégies affectives sont naturellement utilisées par l'apprenant comme des moyens de faciliter son apprentissage en créant un climat psychologique favorable.

Bien que, comme le suggèrent Weinstein et Mayer (1986), nous considérons que les stratégies affectives sont assez importantes et caractéristiques pour en faire une catégorie particulière de stratégies d'apprentissage, il est important de mentionner que, dans les écrits sur le sujet, on les retrouve tantôt dans une catégorie consacrée à la gestion des ressources (McKeachie *et al.*, 1988), tantôt dans une catégorie consacrée aux stratégies de soutien (Dansereau, 1985 ; Jonassen, 1988), tantôt dans une catégorie de stratégies dites centrales (Nisbet et Schucksmith, 1986).

Les comportements stratégiques affectifs qu'un apprenant peut adopter s'insèrent dans l'une ou l'autre des catégories de stratégies affectives présentées au tableau 4. Ces stratégies sont les suivantes : les stratégies qui favorisent la mise en place et le maintien de la motivation par l'établissement d'objectifs personnels de performance, par l'élaboration d'un système de récompenses, etc. ; les stratégies qui aident l'apprenant à maintenir sa concentration pendant le traitement des informations en éliminant les distractions possibles et en favorisant l'établissement d'un climat de travail sain ; les stratégies qui permettent à l'apprenant de contrôler son anxiété par la connaissance et l'utilisation des techniques de relaxation et de réduction du stress.

**Tableau 4**  
Les stratégies affectives

1. LES STRATÉGIES POUR ÉTABLIR ET MAINTENIR SA MOTIVATION
  - 1.1. Établir des objectifs personnels de performance
  - 1.2. Mettre en place un système de récompenses
2. LES STRATÉGIES POUR MAINTENIR SA CONCENTRATION
  - 2.1. Éliminer les distractions
  - 2.2. Créer un climat de travail et d'étude sain
3. LES STRATÉGIES POUR CONTRÔLER SON ANXIÉTÉ
  - 3.1. Identifier et utiliser des techniques de relaxation
  - 3.2. Identifier et utiliser des techniques de réduction du stress

#### 4. Les stratégies de gestion des ressources

La dernière catégorie de stratégies d'apprentissage que nous présentons ici, nommée stratégies de gestion des ressources, correspond de fait aux stratégies qui permettent à l'apprenant d'adapter son environnement ou encore de s'adapter à lui de sorte qu'il corresponde à ses besoins.

Parmi les comportements stratégiques de gestion des ressources qu'un apprenant peut exercer dans le cadre d'activités d'apprentissage, mentionnons ceux qui s'insèrent dans l'une ou l'autre des catégories de stratégies de gestion des ressources présentées au tableau 5. Ce sont : les stratégies qui permettent à l'apprenant de gérer son temps de façon efficace par l'établissement d'un horaire de travail, en se fixant des objectifs à atteindre à l'intérieur de certains délais et en établissant des plans de travail à court et à long terme ; les stratégies qui permettent à l'apprenant d'organiser et de gérer ses ressources matérielles et son environnement d'étude en l'aidant à connaître les ressources et le matériel disponibles et appropriés et en lui permettant d'en faire une gestion efficace, adaptée à ses besoins et au style d'apprentissage qui lui est propre ; les stratégies qui permettent à l'apprenant de profiter du soutien des ressources humaines disponibles en l'aidant à connaître ces ressources et à solliciter leur appui.

**Tableau 5**  
Les stratégies de gestion des ressources

1. LES STRATÉGIES POUR GÉRER LES RESSOURCES TEMPORELLES
  - 1.1. S'établir des horaires de travail et d'étude
  - 1.2. Se fixer des objectifs à l'intérieur de certains délais
  - 1.3. Établir des plans de travail et d'étude en tenant compte du temps
2. LES STRATÉGIES POUR ORGANISER ET GÉRER LES RESSOURCES MATÉRIELLES ET L'ENVIRONNEMENT D'ÉTUDE
  - 2.1. Identifier les matériels et ressources disponibles et appropriés
  - 2.2. Faire une gestion efficace et adaptée à ses besoins et à son propre style de ces matériels et ressources
3. LES STRATÉGIES POUR PROFITER DU SOUTIEN DES RESSOURCES HUMAINES DISPONIBLES
  - 3.1. Identifier les ressources disponibles
  - 3.2. Solliciter l'aide et le soutien des ressources disponibles

En terminant cette section sur les stratégies de gestion, il est nécessaire de rappeler que, dans certaines typologies de stratégies d'apprentissage, on intègre les stratégies affectives dans la catégorie des stratégies de gestion des ressources (McKeachie *et al.*, 1988 ; Dansereau, 1985 ; Jonassen, 1988).



# 4

## Stratégies d'apprentissage, réussite scolaire et variables situationnelles

### 1. Les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire

La réussite à l'université est un phénomène complexe et son explication fait appel à un grand nombre de facteurs qui agissent en interaction.

Pour de nombreux chercheurs, diverses conditions, internes ou externes, peuvent influencer sur la performance et la réussite scolaires des étudiants (Hébert, 1994). Ces conditions peuvent être liées aux caractéristiques personnelles de l'étudiant, autant sur le plan cognitif (nature et organisation de sa structure cognitive, aptitudes intellectuelles, etc.) que sur le plan affectif (motivation, perception de soi, etc.), et aux caractéristiques situationnelles, tels l'approche pédagogique et les méthodes d'enseignement, les méthodes d'évaluation des apprentissages, les contextes d'apprentissage et la nature des champs disciplinaires.

D'une façon générale, les éducateurs cognitivistes accordent une grande importance à la nature et à la somme des savoirs d'un apprenant comme facteurs d'influence sur sa réussite scolaire personnelle. Bien que partageant ce point de vue, d'autres éducateurs cognitivistes croient que les stratégies utilisées par les étudiants pour s'approprier et utiliser la connaissance jouent également un rôle fondamental dans l'apprentissage et la réussite scolaires. Bref, il semble tout à fait réaliste de faire l'hypothèse qu'une partie des réussites à l'université est due à l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage appropriées par les étudiants.

Selon Langevin (1992a, 1992b), plusieurs études réalisées aux États-Unis ont fait la preuve que les apprenants qui élaborent et utilisent efficacement des stratégies d'apprentissage améliorent leur performance scolaire.

Comme Nisbet et Schucksmith (1986), Romainville (1993) pense que l'apprenant performant est celui qui a élaboré une bonne quantité de stratégies qu'il est capable de sélectionner, d'analyser et aussi d'adapter à ses propres caractéristiques personnelles (aptitudes, style cognitif, etc.) aussi bien qu'aux situations (nature de ce qui est à apprendre, type d'apprentissage, approche pédagogique, évaluation de l'apprentissage, etc.) et aux contextes d'apprentissage (étude et travail réguliers, travail associé au cours, préparation et passation d'examens) qui se présentent.

Selon Romainville (1993), la capacité de l'étudiant à analyser et à réguler sa propre cognition peut être considérée comme un facteur favorable à l'apprentissage. Romainville appuie d'ailleurs cette conclusion sur les résultats d'une méta-analyse conduite par Wang, Haertel et Walberg en 1990 qui indiquent que la métacognition est la variable dont l'effet positif sur les résultats scolaires est le plus important.

Selon Pressley et ses collaborateurs (1984), la recherche a montré qu'une des différences majeures observées entre l'étudiant en difficulté et celui qui réussit est que ce dernier fait montre d'un plus fort degré de sophistication métacognitive relativement à l'apprentissage et aux processus de la mémoire. Donc, il semble raisonnable de croire que les étudiants qui possèdent un large éventail de connaissances sur les stratégies d'apprentissage et leur utilité sont mieux préparés à composer avec une large variété de situations d'apprentissage.

Selon Gagné (1985), les psychologues cognitivistes ont trouvé que contrairement aux étudiants moins performants, les étudiants qui réussissent utilisent efficacement des stratégies d'apprentissage pour réaliser une variété d'objectifs éducatifs. D'après Dembo (1991), les psychologues cognitivistes croient également qu'il est possible d'enseigner aux étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées et ainsi de les aider à obtenir plus de succès dans leurs apprentissages.

D'autres résultats de recherche ont montré que les élèves qui réussissent bien utilisent plus efficacement des stratégies d'attention sélective et des stratégies pour encoder les nouvelles informations, plus particulièrement sur le plan de l'élaboration (Wang, 1983 ; Stein *et al.*, 1982) et sur le plan de l'organisation (Thorndike et Stasz, 1980). Tous ces résultats semblent en accord avec l'idée que les étudiants les plus capables réussissent mieux parce qu'ils élaborent et organisent l'information mieux que les autres, rendant ainsi ce nouveau matériel plus accessible et transférable plus tard.

## **2. Les stratégies d'apprentissage et les variables situationnelles**

Chaque tâche d'apprentissage possède des caractéristiques propres qui font que certaines stratégies d'apprentissage sont plus appropriées et ont plus de chances de réussir que d'autres (Jones et Idol, 1990 ; Ramsdem, 1984, 1988 ; Entwistle et Ramsdem, 1983). Parmi l'ensemble des variables situationnelles pouvant influencer sur le choix et l'efficacité des stratégies d'apprentissage, on peut considérer la nature même de la connaissance à acquérir, la forme d'apprentissage utilisée dans la tâche, le type d'approche pédagogique, la nature de l'évaluation des apprentissages, les circonstances d'apprentissage et finalement la nature même du champ disciplinaire visé par l'apprentissage.

### ***2.1. Stratégies d'apprentissage et types de connaissances***

Ainsi qu'il a été mentionné au chapitre 2, dans le contexte de la psychologie cognitive et plus particulièrement dans le cadre des théories du traitement de l'information, on s'entend pour reconnaître l'existence de trois différents types de connaissances, à savoir : la connaissance déclarative, la connaissance procédurale et la connaissance conditionnelle.

On s'entend également pour reconnaître que l'acquisition de l'un ou de l'autre des trois types de connaissances repose sur l'utilisation d'un ou de plusieurs des processus suivants : les processus de répétition, d'élaboration et d'organisation pour ce qui est de l'acquisition de connaissances déclaratives (Derry, 1990 ; Weinstein et Mayer, 1986 ; Dansereau, 1985 ; McKeachie *et al.*, 1988 ; Jonassen, 1988) ; les processus de discrimination et de généralisation pour ce qui est de l'acquisition de connaissances conditionnelles (Gagné, 1985) ; et, finalement, le processus de compilation de connaissances pour ce qui est de l'acquisition de connaissances procédurales (Anderson, 1982).

Cela étant dit, il semble évident qu'une appropriation efficace de l'un ou de l'autre des trois types de connaissances repose sur l'utilisation d'un ensemble de stratégies d'apprentissage approprié qui tienne compte de la nature particulière des principaux processus en jeu dans chacun d'eux. Nous avons d'ailleurs tenu compte de cette variable dans la présentation de notre classification des stratégies d'apprentissage au chapitre 3 du présent ouvrage.

## **2.2. Stratégies d'apprentissage et types d'apprentissages**

Selon Ausubel (1978), il existe deux types d'apprentissages : l'apprentissage machinal (*rote learning*) et l'apprentissage significatif (*meaningful learning*). En effet, dans la perspective cognitiviste de l'apprentissage et plus particulièrement dans la perspective de son modèle de traitement de l'information, l'apprentissage peut être compris comme la simple opération de mise en mémoire de l'information (apprentissage machinal de matériel non signifiant) ou encore comme l'opération plus complexe de mise en relation de nouvelles connaissances avec des connaissances pertinentes déjà acquises afin de donner une signification à ce matériel nouveau (apprentissage significatif de matériel signifiant).

L'objectif visé par l'éducateur cognitiviste est naturellement orienté vers la réalisation d'apprentissages signifiants par l'apprenant. Dans les cas où la connaissance à acquérir est elle-même signifiante, l'apprenant pourra réaliser un apprentissage significatif en établissant des relations logiques avec d'autres éléments de connaissance pertinents déjà installés et bien organisés dans sa structure cognitive. Dans un tel cas, la nature des stratégies d'apprentissage à utiliser pour qu'il y ait apprentissage devra être appropriée à cette activité de mise en relation logique d'une nouvelle connaissance avec des connaissances antérieures qui vise essentiellement à l'établissement de la signification.

Il faudra cependant tenir compte du fait que certaines connaissances n'ont en soi que peu, et dans certains cas pas du tout, de signification logique et que, dans ces cas, l'activité d'apprentissage consistera en une simple opération machinale de mise en mémoire des connaissances. Comme c'est le cas avec l'apprentissage signifiant, la nature des stratégies d'apprentissage à utiliser devra alors être également appropriée à cette simple activité machinale de mise en mémoire.

Donc, qu'il s'agisse d'un apprentissage machinal ou d'un apprentissage significatif, il est primordial de considérer que l'un autant que l'autre repose sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage bien particulières. Comme cela a été le cas avec la variable type de connaissances, nous avons également tenu compte de la variable type d'apprentissages dans la présentation de notre classification des stratégies d'apprentissage au chapitre 3.

## **2.3. Stratégies d'apprentissage et approches pédagogiques**

Parmi l'ensemble des variables situationnelles qui peuvent influencer sur l'efficacité des stratégies d'apprentissage, il faut évidemment considérer l'approche pédagogique ou encore les méthodes d'enseignement. En effet,

selon Nisbet et Schucksmith (1986), les stratégies d'apprentissage doivent être examinées dans le contexte où elles sont mises en action.

Si, à titre d'exemple, on considère le cas de l'approche pédagogique magistrale et celui de l'approche pédagogique expérientielle, on peut supposer assez facilement que les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants dans l'une et l'autre des approches sont très différentes.

En effet, comment peut-on imaginer que des étudiants plongés dans un mode de pensée déductif, dont les énergies sont concentrées sur l'acquisition et la compréhension de concepts et dont les apprentissages se font essentiellement par la réception de connaissances presque exclusivement déclaratives déjà structurées et organisées sous leurs formes définitives (approche magistrale), puissent recourir aux mêmes stratégies d'apprentissage que celles utilisées par des étudiants engagés dans un mode de pensée inductif, dont les énergies sont centrées sur l'expérience et l'expérimentation personnelles et qui visent la découverte et la compréhension de concepts mettant ainsi en jeu non seulement des connaissances déclaratives, mais aussi des connaissances procédurales et conditionnelles (approche expérientielle) ?

Dans cet exemple particulier, on constate rapidement que la différence estimée entre la nature du bagage stratégique de l'étudiant engagé dans l'approche magistrale et celle du bagage stratégique de l'étudiant engagé dans une approche expérientielle pourrait être attribuée à plus d'un facteur ; entre autres on peut mentionner le facteur de la démarche de pensée (déductive vs inductive), celui de l'appropriation des connaissances (réception vs découverte) et celui de la nature même des connaissances à apprendre (exclusivement déclaratives vs déclaratives, procédurales et conditionnelles). Nous connaissons déjà les stratégies d'apprentissage associées aux différents types de connaissances et avons déjà établi le lien existant entre les modes de pensée et les modes d'appropriation des connaissances (déduction / réception ; induction / découverte).

#### ***2.4. Stratégies d'apprentissage et évaluation des apprentissages***

Selon une étude réalisée par Marton et Säljö (1976), l'anticipation des exigences de l'évaluation par les étudiants est un autre facteur qui peut jouer dans leur choix de stratégies d'apprentissage. Par exemple, le fait que les étudiants s'attendent à un examen à réponses fixes peut être suffisant pour les convaincre de s'engager dans un apprentissage machinal et donc d'utiliser des stratégies d'apprentissage reconnues pour justement favoriser ce type d'apprentissage.

D'autres études (Entwistle et Ramsdem, 1983 ; Watkins, 1984) montrent également que les étudiants ont souvent tendance à adopter des stratégies d'apprentissage différentes selon les méthodes utilisées pour évaluer leurs apprentissages. Par exemple, il y aurait une relation entre l'approche d'apprentissage en surface (stratégies centrées sur la mémorisation) et des méthodes d'évaluation centrées sur la simple restitution des connaissances ; de même, on croit qu'il y aurait une relation entre une évaluation basée sur une production écrite ouverte et une approche d'apprentissage en profondeur (stratégies centrées sur le désir de l'étudiant de réellement comprendre la signification des connaissances à apprendre).

Dans la même perspective, et tenant compte de la nature des activités que l'apprenant doit réaliser en fonction de la nature et de la structure mêmes du mode d'évaluation qui lui est imposé, il semble raisonnable de penser que plus le mode d'évaluation sera ouvert (examen à réponses ouvertes, examen à développement), plus l'étudiant aura tendance à s'engager dans des activités d'apprentissage significatif et à utiliser des stratégies d'apprentissage qui viseront à favoriser et à accentuer sa compréhension ; inversement, il semble également raisonnable de penser que plus le mode d'évaluation sera fermé (examen à réponses fermées « choix simple », examens à choix multiple), plus l'étudiant aura tendance à s'engager dans des activités d'apprentissage machinal et à utiliser des stratégies d'apprentissage qui viseront à favoriser et à accentuer la mémorisation mécanique des connaissances à acquérir.

Il faut cependant demeurer conscient du fait que les relations que nous venons d'établir ne sont pas nécessairement aussi claires qu'elles le paraissent. En effet, si, à titre d'exemple, on considère l'examen à choix multiple de façon isolée, on aura raison de le considérer comme étant de nature fermée et favorisant donc un apprentissage plus machinal et l'utilisation d'un bagage stratégique qui met davantage l'accent sur la mémorisation pure et simple ; d'un autre côté, si on le met en relation avec l'examen à réponses fermées « choix simple », force est d'admettre que sa nature est plus ouverte par rapport à ce dernier et qu'il a plus de chances de favoriser un apprentissage significatif et un bagage stratégique mettant l'accent sur la compréhension.

### ***2.5. Stratégies d'apprentissage et circonstances d'apprentissage***

Si les types de connaissances à acquérir et les types d'apprentissages en jeu dans une situation d'apprentissage ont une influence directe sur le choix des stratégies d'apprentissage que l'apprenant doit mettre en œuvre afin de réaliser efficacement une activité d'apprentissage, il est tout aussi important d'accorder une attention spéciale à la relation, bien que moins

directe cette fois, qui existe entre certaines stratégies d'apprentissage et des circonstances fonctionnellement et stratégiquement différentes de la vie scolaire de l'étudiant. Selon nos observations, nous estimons à quatre ces circonstances particulières.

Ces quatre circonstances de la vie scolaire de l'apprenant sont : la situation de lecture, d'étude et de travail scolaire régulier ; la situation d'étude et de travail scolaire avant, pendant et après les cours ; la situation d'étude et de travail en vue de la préparation aux examens ; et, finalement, la situation de travail au début, au cours et à la fin d'un examen.

### ***2.6. Stratégies d'apprentissage et contenus disciplinaires***

Un dernier élément du contexte d'apprentissage qui peut influencer sur le choix et l'efficacité des stratégies d'apprentissage des apprenants est celui du contenu disciplinaire, c'est-à-dire, comme le précise Romainville (1993), le contenu lui-même, la matière et les tâches d'apprentissage reliées à un secteur disciplinaire.

Dans l'étude d'Entwistle et Ramsden (1983), on rapporte que les étudiants de sciences et de sciences appliquées se caractérisaient par des scores élevés aux échelles mesurant l'apprentissage machinal et que les étudiants de lettres et de sciences sociales se caractérisaient par des scores élevés aux échelles mesurant l'apprentissage significatif.



### 1. Le contexte de la recherche

La qualité de l'enseignement suscite actuellement, partout au Canada, un vif débat qui s'amplifie à tous les niveaux du système, depuis l'éducation préscolaire jusqu'à l'université. Contrairement à ce à quoi l'on se serait attendu, le débat amorcé, bien que s'adressant à l'ensemble du système scolaire, semble viser plus directement le système d'enseignement supérieur. En effet, il est de plus en plus reconnu que même si les différents niveaux d'administration gouvernementaux n'ont jamais cessé d'accorder leur appui au développement de l'enseignement supérieur, ils ont, à de rares occasions près, toujours évité de s'intéresser au problème de la qualité de la pédagogie à l'université, estimant peut-être qu'au niveau supérieur on n'a plus à s'en préoccuper.

C'est dans la perspective de pouvoir apporter des réponses à de nombreuses questions touchant l'enseignement supérieur qu'en mars 1990 le conseil d'administration de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) a approuvé la création d'une commission indépendante d'enquête sur l'enseignement universitaire canadien. C'est à M. Stuart Smith qu'a été confié le mandat de l'étude d'une durée de un an entreprise en août 1990. Certaines des recommandations du rapport de cette commission d'enquête ne laissent aucun doute sur la nécessité d'améliorer la qualité des enseignements et de revaloriser la tâche d'enseignement dans les établissements universitaires canadiens.

Au Québec, depuis la fin des années 60 et le début des années 70, plusieurs efforts ont été faits pour encourager le renouveau pédagogique au niveau universitaire : parmi ceux-ci, soulignons la création de

l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), le lancement d'une revue spécialisée (*Pédagogiques*), la tenue de colloques, congrès, conférences et séminaires organisés par l'AIPU ou d'autres institutions et organismes. Il semble cependant que le fait marquant, indicateur de l'intérêt à l'égard de l'amélioration de la pédagogie à l'université, ait été la mise en place de structures institutionnelles de pédagogie universitaire. Au Québec, le premier service du genre a été créé en 1969 à l'Université McGill. Selon une étude réalisée par Boulet et ses collaborateurs (1988), on dénombrait au Québec, en 1976, cinq services actifs de pédagogie universitaire. En 1986, ce nombre était passé à quatre ; à ce nombre, il faut cependant ajouter trois universités qui ont décidé de confier la responsabilité d'offrir des services et activités de pédagogie universitaire à des organismes internes de leurs institutions respectives. En 1986, donc, 58 % des universités interviennent directement dans le domaine. Toujours selon Boulet et ses collaborateurs, ce résultat montre que, en général, les universités ne sont pas sans s'intéresser à la problématique de l'enseignement universitaire.

Au sein du réseau de l'Université du Québec, le prix d'excellence à l'enseignement offert aux professeurs, au même titre que le prix d'excellence à la recherche, dénote aussi un important mouvement vers l'amélioration de l'acte d'enseigner dans les universités. Le président de l'Université du Québec, M. Claude Hamel (1991), précisait que « les étudiants et la société rappellent l'absolue nécessité de revaloriser les tâches d'enseignement, que celles-ci concernent le 1<sup>er</sup> cycle ou les études avancées et que l'université à la responsabilité de soutenir ses professeurs pour que leurs approches pédagogiques évoluent souplement autant que leurs savoirs disciplinaires s'enrichissent ».

## **2. Les buts et objectifs de la recherche**

Le but de la recherche vise essentiellement l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire et, en bout de ligne, un meilleur rendement des étudiants. Selon Winne et Marx (1977), la recherche de l'efficacité de l'enseignement passe d'abord par l'étude des processus de pensée de l'étudiant. Il importe donc de définir, comme le met en évidence Wittrock (1986), les perceptions et les attentes de l'étudiant à l'égard de l'apprentissage à réaliser, tout comme il est important de mieux connaître les stratégies d'apprentissage utilisées. Cet exercice devrait permettre d'élaborer des stratégies d'enseignement plus efficaces, puisque l'efficacité de l'enseignement est fondée non seulement sur le bagage de connaissances déjà acquis par l'apprenant, mais aussi sur les stratégies que celui-ci utilise pour apprendre (Weinstein et Mayer, 1986).

À l'instar de Light (1992), nous croyons qu'il est nécessaire de cerner d'abord la perception qu'ont les étudiants en général des stratégies d'apprentissage qui les caractérisent le plus. Nous pensons également qu'il est important d'examiner si certaines de ces stratégies sont plus caractéristiques des étudiants qui atteignent un certain niveau de succès scolaire, et de vérifier si elles diffèrent en fonction des domaines d'études de ces étudiants et étudiantes.

La recherche s'est donc intéressée :

- a) à identifier les stratégies d'apprentissage et les méthodes d'études utilisées par les étudiants de deux universités, soit l'Université du Québec à Hull<sup>1</sup> et l'Université du Québec à Chicoutimi, qui atteignent un certain niveau de succès scolaire ;
- b) à élaborer, implanter et évaluer un programme de perfectionnement à l'intention des enseignants à l'université.

### **3. L'objectif de cet ouvrage**

L'objectif général de cet ouvrage consiste essentiellement à présenter les résultats de la première phase de la recherche, à savoir les stratégies d'apprentissage et les méthodes d'étude utilisées par les étudiantes et étudiants admis dans les programmes de premier cycle offerts à l'UQAH et à l'UQAC et qui ont atteint un certain niveau de succès scolaire.

### **4. Les orientations et les limites de la recherche**

À partir de ce qui a été discuté au chapitre précédent, il devient manifeste que les recherches portant sur l'efficacité des stratégies d'apprentissage doivent prendre en considération un grand nombre de facteurs agissant en interaction.

Dans le cadre particulier de la présente recherche, visant à définir les stratégies d'apprentissage des étudiants qui connaissent un certain succès scolaire, certains des facteurs préalablement mentionnés ont dû être mis de côté pour des raisons d'ordre pratique. C'est le cas de la nature même des types de connaissances et des types d'apprentissages en jeu dans la recherche ainsi que de la nature des approches pédagogiques et des modalités d'évaluation des apprentissages utilisées avec les étudiants qui ont participé à la recherche. C'est également le cas des variables personnelles pouvant influencer d'une manière ou d'une autre la réussite de ces étudiants.

Dans la présente recherche, nous avons cependant tenu compte des facteurs suivants : les circonstances de travail scolaire (l'étude et le travail réguliers, le travail et l'étude associés aux cours, le travail et l'étude associés à la préparation des examens, le travail et l'étude associés à la passation des examens) et la nature des contenus disciplinaires selon la classification Clarder.

## **5. La méthodologie**

### ***5.1. Schème de recherche***

Pour atteindre l'objectif de la recherche, nous avons demandé à des étudiants à succès et à des étudiants éprouvant des difficultés de répondre à un questionnaire sur les stratégies d'étude et d'apprentissage qui les caractérisent. La confrontation des réponses des étudiants à succès avec celles des étudiants éprouvant des difficultés devrait permettre d'isoler les stratégies d'apprentissage qui caractérisent ces deux catégories d'étudiants et particulièrement ceux qui réussissent. La stratégie de recherche s'avère donc essentiellement descriptive comparative. En structurant la recherche ainsi, il demeure impossible d'affirmer catégoriquement que le succès de ces étudiants dépend de l'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage. Tout au plus peut-on affirmer qu'un lien possible pourrait exister.

### ***5.2. Instrument de mesure***

À la suite de la recension des écrits sur les instruments de mesure des stratégies d'étude et d'apprentissage, il est apparu nécessaire, aux fins du projet, d'élaborer un nouvel instrument qui permettrait d'établir un inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage caractéristiques d'un étudiant ou d'une étudiante.

Le questionnaire, nommé *Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires*, a été élaboré en tenant compte des critères suivants :

- présenter dans la mesure du possible des énoncés décrivant explicitement des stratégies d'étude et d'apprentissage en évitant d'inclure un aspect d'autoévaluation de l'habileté à les appliquer, afin de mettre l'accent sur les conduites proprement dites et non sur l'évaluation de ces dernières ;

- comporter une liste exhaustive de stratégies d'étude et d'apprentissage de manière à pouvoir caractériser les étudiants et étudiantes regroupés en fonction de leur rendement scolaire ;
- comporter des stratégies d'apprentissage touchant aux quatre circonstances fonctionnellement et stratégiquement différentes de la vie de l'étudiant :
  - 1) lecture, étude et travail scolaire réguliers,
  - 2) étude et travail scolaire avant, pendant et après les cours,
  - 3) étude et travail en vue de la préparation d'examens,
  - 4) habitudes de travail au début, au cours et à la fin d'un examen ;
- comporter des items appartenant aux quatre catégories de stratégies d'apprentissage de la classification présentée dans le cadre théorique :
  - 1) stratégies cognitives (répétition, élaboration et organisation),
  - 2) stratégies métacognitives (planification, contrôle et régulation),
  - 3) stratégies affectives (concentration, motivation, anxiété),
  - 4) stratégies de gestion des ressources (temporelles, matérielles et humaines).

L'élaboration de l'inventaire s'est effectuée en quatre étapes. La première étape a consisté en la compilation d'énoncés à partir des classifications existantes de stratégies d'étude et d'apprentissage et à partir d'instruments de mesure existants d'habitudes et de stratégies d'apprentissage. Un total de 300 énoncés a été ainsi recueilli.

La seconde étape, effectuée par trois juges, avait le double objectif d'éliminer les énoncés redondants et d'assurer la validité de contenu au regard des quatre grandes catégories de stratégies présentées ci-dessus. Dans le cas des quelques énoncés pour lesquels il n'y avait pas d'accord unanime entre les juges, un consensus après discussion a été établi, soit pour l'inclusion sans modification de l'énoncé, l'inclusion avec modification de l'énoncé ou l'exclusion de l'énoncé.

La troisième étape avait pour double objectif de regrouper et d'organiser les items en fonction des quatre circonstances de la vie scolaire de l'étudiant. Comme certaines stratégies pouvaient être présentes dans deux circonstances différentes, elles ont été reprises en fonction de ces circonstances. Au total, 143 énoncés ont été conservés et répartis de la manière suivante : 1) la lecture, l'étude et le travail scolaire réguliers : 75 items ;

2) l'étude et le travail scolaire avant, pendant et après les cours : 16 items ;

3) l'étude et le travail en vue de la préparation d'examens : 33 items ; et

4) les habitudes de travail au début, au cours et à la fin d'un examen : 19 items. Les items sont regroupés et présentés dans cet ordre dans le questionnaire de manière à en faciliter la passation.

Chaque item commence par une description de la circonstance de travail visée. Pour le premier type de circonstances lié à l'étude régulière, les items commencent par l'un ou l'autre des énoncés suivants : « Lorsque je fais des lectures », « Lorsque j'étudie », « Avant de commencer une lecture », « Avant de commencer à étudier », « Avant de rédiger un travail », « Au début d'une période de travail ou d'étude », « Lorsque j'étudie ou que je fais un travail » ou comportent en eux-mêmes les circonstances. Pour décrire le second type de circonstances relatif aux cours proprement dits, les énoncés sont les suivants : « Avant d'assister à un cours », « Pendant les cours », « Après les cours ». Pour le troisième type de circonstances, relatif à la préparation des examens, les énoncés sont les suivants : « Lorsque j'étudie en vue d'un examen », « Avant de commencer à étudier pour un examen », « Tout au long de mon étude en prévision d'un examen ». Enfin, pour le quatrième type de circonstances, relatif à l'examen proprement dit, les énoncés sont les suivants : « Au début d'un examen », « Pendant un examen », « À la fin d'un examen ».

La quatrième étape a porté sur le choix de l'échelle de réponse. Afin de cerner les stratégies typiques des étudiants, l'échelle de réponse suivante, adaptée à partir de celle utilisée dans l'instrument élaboré par Weinstein, Schulte et Palmer (1987), a été retenue :

- a) tout à fait caractéristique de moi-même ;
- b) assez caractéristique de moi-même ;
- c) peu caractéristique de moi-même ;
- d) pas du tout caractéristique de moi-même.

On a retenu l'échelle en quatre options afin de forcer le répondant à préciser son degré d'identification avec la stratégie d'apprentissage. Cette échelle a été préférée à l'échelle de fréquence d'utilisation (toujoursjamais) dans le but d'obliger l'étudiant ou l'étudiante à considérer la stratégie comme étant typique de lui-même ou d'elle-même.

Enfin, plus tard au cours de la recherche, il est apparu important de subdiviser les quatre grandes catégories de stratégies en fonction de leurs sous-catégories respectives. Deux juges ont assumé la répartition des items en fonction des sous-catégories. Voici un exemple de chacune des catégories de questions :

### **Stratégies cognitives**

Répétition : Lorsque je fais des lectures, j'ai tendance à prononcer tout bas ce que je lis (item 3).

- Élaboration : Lorsque j'étudie, je paraphrase (réécris en mes propres mots) ce que je veux retenir (item 16).
- Organisation : Après les cours, je compose des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée (item 85).

### **Stratégies métacognitives**

- Planification : Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'assure des sujets qui seront couverts en consultant le plan de cours (item 100).
- Contrôle : Pendant un examen, je m'assure d'avoir vraiment bien compris le sens de chacune des questions avant d'y répondre (item 132).
- Régulation : Lorsque j'étudie, j'évalue continuellement si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin (item 40).

### **Stratégies affectives**

- Concentration : Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je ne laisse pas mes problèmes personnels me préoccuper au point de nuire à ma concentration (item 43).
- Motivation : Pendant les cours, j'active et je maintiens ma motivation en essayant continuellement de relier le contenu des cours à mes objectifs personnels (item 89).
- Anxiété : Au début d'un examen, je me trouve des moyens pour éviter de paniquer (item 137).

### **Stratégies de gestion des ressources**

- Temporelles : J'ai l'habitude de m'établir un horaire de travail visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps de travail scolaire (item 55).
- Matérielles : Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'utilise mes notes de cours personnelles et le ou les volumes de base ou codex suggérés (item 102).
- Humaines : Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai tendance à consulter mes collègues et/ou mes professeurs à propos des notions que je ne comprends pas suffisamment (item 116).

Le tableau 6 présente le nombre d'items retenus en fonction des quatre grandes catégories de stratégies, de leurs sous-catégories et des circonstances de travail. On trouvera en annexe copie de *l'Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires*.

**Tableau 6**

Nombre d'items en fonction des types de stratégies et des circonstances de la vie scolaire de l'étudiant universitaire : travail régulier (TR), travail en fonction des cours (TC), préparation aux examens (PEX) et activités en cours d'examen (Ex).

Stratégies		Circonstances de travail scolaire					
		TR	TC	PEX	Ex	Total	Total des items
Cognitives	Répétition	7	4	2	0	13	43
	Élaboration	11	3	3	0	17	
	Organisation	7	3	1	2	13	
Métacognitives	Planification	7	0	5	6	18	37
	Contrôle	7	2	1	3	13	
	Régulation	3	0	1	2	6	
Affectives	Concentration	1	1	1	0	3	24
	Motivation	9	2	5	0	16	
	Anxiété	1	0	1	3	5	
De gestion des ressources	Temporelles	15	1	6	3	25	39
	Matérielles	2	0	4	0	6	
	Humaines	5	0	3	0	8	
	Total	75	16	33	19	143	

L'instrument est conçu pour être rempli individuellement, sans supervision ni limite de temps, ce qui a été fait dans la présente recherche. Cependant, il pourrait être administré collectivement. La personne répond sur le questionnaire, l'échelle de réponse étant répétée à la fin de chacun des items et le sens des options étant repris en haut de chaque page. Le temps prévu pour répondre à tout l'inventaire est d'environ 1½ heure, ce qui a été confirmé par les répondants.

L'instrument constitue uniquement un inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage que les étudiants considèrent comme caractéristiques d'eux-mêmes. Comme chacun des items vise à mesurer une conduite jugée typique de la personne et que ces conduites ne composent ni une habileté, ni une attitude, ni un trait de personnalité, la compilation statistique des items a peu de sens. Ainsi, si certaines stratégies données

peuvent être caractéristiques d'un même étudiant, d'autres ne peuvent pas l'être. Par exemple, les items 73 et 74 présentent des stratégies de gestion des ressources temporelles opposées : (item 73) « Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes » et (item 74) « Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus longues et moins fréquentes ». Ils ne peuvent, par conséquent, coexister chez un même apprenant. Les données ne peuvent être utilisées que pour connaître les stratégies spécifiques jugées typiques dans un groupe particulier d'apprenants.

### **5.3. Échantillon**

Le questionnaire a été envoyé aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle de deux constituantes du réseau de l'Université du Québec – l'Université du Québec à Hull (UQAH) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) – ayant un rendement scolaire faible ou un rendement scolaire fort. Le rendement scolaire était considéré comme fort lorsqu'un étudiant présentait une moyenne cumulative supérieure d'un écart-type (étudiant à succès) et faible lorsque sa moyenne cumulative était inférieure d'un écart-type (étudiant en difficulté) à la moyenne cumulative générale des étudiantes et des étudiants de son module<sup>2</sup>. Ces étudiantes et ces étudiants, qu'ils soient inscrits à temps complet ou à temps partiel, devaient avoir fait l'équivalent de la moitié de leur programme d'études pour ceux et celles admis dans un certificat et d'au moins le tiers de leur programme pour ceux et celles admis dans un baccalauréat. Au moment de l'étude, l'UQAH comptait 1195 étudiantes et étudiants satisfaisant à ces conditions, alors que l'UQAC en comptait 1640. Un total de 2835 questionnaires a donc été expédié.

L'échantillon des répondants est composé de tous les étudiants et étudiantes qui ont volontairement accepté de répondre, de manière anonyme, au questionnaire. Au total, 899 questionnaires ont été dûment remplis et retournés par les répondants, ce qui correspond à un taux de réponse de 32 %. Le nombre de questionnaires retournés se répartit ainsi par constituante : 514 pour l'UQAC et 385 pour l'UQAH. Proportionnellement, les questionnaires reçus de l'UQAC représentent 57,2 % de l'ensemble et ceux de l'UQAH 42,8 %. En ce qui regarde le rendement scolaire, le nombre total d'étudiants faibles est de 398 (44,3 %) et celui d'étudiants forts est de 501 (55,7 %).

Dans la section « informations générales », les répondants devaient indiquer leur sexe, leur âge, leur régime d'études et le code de leur programme d'études. Le tableau 7 présente la répartition des répondants en fonction du sexe, de l'âge et du régime d'études, à la fois pour l'ensemble

des répondants et pour les répondants répartis en fonction des deux catégories de rendement scolaire, soit faible et fort. Ces données sont présentées une fois qu'ont été éliminés les 12 sujets ayant omis d'inscrire le code de leur programme d'études (discipline d'appartenance) sur leur questionnaire, puisque la discipline est choisie comme seconde variable d'analyse dans cette étude. La recherche porte donc sur 887 étudiants et étudiantes de premier cycle universitaire répartis ainsi : 391 (44,1 %) à rendement faible et 496 (55,9 %) à rendement fort.<sup>3</sup>

Dans l'ensemble, l'échantillon comprend une proportion plus grande de sujets féminins (71,4 %) que masculins (28,2 %). Cette proportion se maintient aussi bien chez les répondants à rendement scolaire faible que chez ceux à rendement fort. Les résultats de la recherche proviennent donc d'un échantillon composé en majorité d'étudiantes.

En ce qui concerne le régime d'études, il y a davantage de répondants à temps partiel (56,7 %) que de répondants à temps complet (42,6 %). Cette différence, plus marquée chez les répondants à rendement scolaire fort (TP = 65,1 % vs TC = 34,5 %), s'inverse chez les répondants à rendement scolaire faible (TP = 46 % vs TC = 52,9 %). Dans l'ensemble, les deux types de régime d'études sont représentés à peu près également.

En ce qui a trait à la distribution de l'âge chez les répondants, 28,6 % des répondants se trouvent dans le groupe d'âge des 21-25 ans, 3,4 % dans le groupe des 20 ans et moins et le reste se répartit en diminuant graduellement pour chacune des tranches de cinq ans. Cette distribution demeure sensiblement la même chez les étudiants à rendement scolaire faible que chez ceux à rendement scolaire fort.

Pour classer les sujets en fonction de leur discipline, la classification Clarder a été retenue. Elle comporte huit catégories : Administration, Arts, Lettres (Littérature, Langues, Philosophie et sciences religieuses), Sciences humaines (Communication, Droit, Education, etc.), Sciences pures et appliquées (Design de l'environnement, Ingénierie, Mathématiques, etc.), Sciences de la santé et Autres (Bibliothéconomie, Services publics et communautaires, Etudes plurisectorielles). On trouvera en annexe le regroupement des programmes d'études en fonction de la classification Clarder pour les deux constituantes étudiées. Le tableau 8 montre que la majorité des répondants proviennent de deux disciplines : « Sciences humaines » et « Administration ». À elles seules, celles-ci fournissent 63 % des répondants. Toutes les disciplines sont représentées, bien que le nombre de répondants soit très bas pour « Arts » et pour « Lettres ». Étant donné que le nombre de répondants provenant de l'Éducation correspond aux deux tiers des répondants en « Sciences humaines », les données pour cette sous-catégorie sont également incluses dans le tableau 8. Dans l'ensemble, la

distribution des fréquences par discipline demeure semblable pour les étudiants à rendement scolaire faible et ceux à rendement scolaire fort.

**Tableau 7**  
Nombre de répondants et pourcentage en fonction du sexe,  
de l'âge, du régime d'études et du rendement scolaire  
pour les sujets retenus dans l'étude

	Rendement scolaire				Total	
	Faible		Fort		N	%
	N	%	N	%		
	391	44,1	496	55,9	887	100
<b>SEXE</b>						
Féminin	268	68,5	365	73,6	633	71,4
Masculin	120	30,7	130	26,2	250	28,2
Sans réponse	3	0,8	1	0,2	4	0,4
<b>RÉGIME D'ÉTUDES</b>						
Temps complet	207	52,9	171	34,5	378	42,6
Temps partiel	180	46,0	323	65,1	503	56,7
Sans réponse	4	1,0	2	0,4	6	0,7
<b>ÂGE</b>						
20 ans et moins	19	4,9	11	2,2	30	3,4
21-25 ans	139	35,5	115	23,1	254	28,6
26-30 ans	62	15,9	87	17,5	149	16,8
31-35 ans	44	11,2	84	16,9	128	14,4
36-40 ans	39	10,0	73	14,7	112	12,6
41-45 ans	35	9,0	60	12,1	95	10,7
46-50 ans	11	2,8	28	5,6	39	4,4
50 ans et plus	11	2,8	7	1,4	18	2,0
Sans réponse	31	7,9	31	6,3	62	7,0

**Tableau 8**  
 Nombre de répondants et pourcentage en fonction des disciplines  
 pour l'ensemble des sujets et selon le rendement scolaire

Discipline	Rendement scolaire				Total	
	Faible		Fort		N	%
	N	%	N	%		
Administration	101	23,7	190	34,4	291	29,7
Arts	10	2,3	9	1,6	19	1,9
Lettres	14	3,3	23	4,2	37	3,8
Sciences humaines	168	39,4	159	28,8	327	33,4
Éducation	(108)	(25,3)	(111)	(20,1)	(219)	(22,4)
Sciences pures et appliquées	41	9,6	38	6,9	79	8,1
Sciences de la santé	38	8,9	38	6,9	76	7,8
Autres disciplines	19	4,5	39	7,1	58	5,9
Sans réponse	35	8,2	57	10,3	92	9,4

#### 5.4. Déroulement du projet

Au début d'avril 1993, une copie de l'*Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires* a été expédiée par la poste aux étudiants et étudiantes de l'UQAH en leur demandant de retourner le questionnaire rempli dans une enveloppe-réponse déjà affranchie au plus tard le 20 avril 1993. Les étudiants et les étudiantes avaient donc environ deux semaines pour y répondre. A l'UQAC, le projet s'est déroulé à l'hiver 1994. L'inventaire a été expédié par la poste en janvier avec mention de le retourner avant le 28 février. Dans les deux cas, les questionnaires retournés trois semaines après la date fixée pour le retour ont été conservés pour la recherche.

Les données ont été entrées à l'ordinateur et les résultats compilés à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). À l'UQAH, l'analyse a été effectuée par module afin de permettre les rencontres prévues avec les étudiants et les professeurs. Ces rencontres faisaient partie du projet et avaient pour but d'assurer une diffusion immédiate des résultats et de produire un impact direct sur la communauté universitaire.

### **Notes et références**

1. Il est à noter que les résultats obtenus à la suite de l'inventaire des stratégies ont été communiqués par les auteurs au cours d'une série de 18 conférences à l'intention des professeurs et étudiants des divers départements et modules de l'Université du Québec à Hull.
2. Structure administrative, particulière à l'Université du Québec, qui a la responsabilité des programmes d'études d'un champ disciplinaire donné ainsi que des étudiants qui y cheminent.
3. Dans le texte, on fait référence aux étudiants à rendement fort et à ceux à rendement faible comme étant le groupe des forts ou des faibles, à succès ou en difficulté. Ces appellations ont pour but d'alléger le texte.



# 6

## Analyse des données

Nous avons recours à deux types d'informations pour déterminer par quelles stratégies les étudiants faibles se distinguaient des étudiants forts. D'une part, nous avons voulu savoir si le pourcentage d'étudiants ayant répondu « Assez caractéristique de moi-même » ou « Tout à fait caractéristique de moi-même » (c'est-à-dire 3 ou 4 sur l'échelle de caractérisation) différait dans les deux groupes d'étudiants. Pour ce faire, nous nous sommes servis du chi carré (formule de Pearson) pour faire ressortir les différences significatives ( $\alpha = 0,05$ ) dans les proportions obtenues entre les étudiants forts et les étudiants faibles pour chacune des questions. D'autre part, nous avons aussi tenu compte du score moyen des répondants sur l'échelle (de 1 à 4), score que nous avons nommé le « degré moyen de caractérisation » d'une stratégie pour le groupe étudié. Le test t de Student a été utilisé pour déterminer la présence de différences significatives ( $\alpha = 0,05$ ) entre les degrés moyens de caractérisation des étudiants forts et des étudiants faibles pour chacune des questions.

Les pourcentages ont l'avantage de mettre en évidence le nombre de personnes qui affirment se caractériser par certaines stratégies, alors que le degré moyen de caractérisation donne une idée de l'ampleur de la caractérisation du groupe dans l'ensemble. Bien que les deux données soient reliées, elles ne fournissent pas une information identique. Le lecteur intéressé pourra trouver à l'annexe 5 les tableaux qui présentent les pourcentages et les degrés moyens de caractérisation pour chacune des questions en fonction des types de stratégies, des contextes d'apprentissage et des champs disciplinaires.

Quatre parties composent ce chapitre, chacune correspondant à une catégorie de stratégies d'apprentissage : 1) les stratégies cognitives ; 2) les stratégies métacognitives ; 3) les stratégies affectives et 4) les stratégies de gestion de ressources. Nous y mettons en évidence les stratégies qui apparaissent comme étant caractéristiques. Nous rappelons à cet effet les circonstances de travail et les secteurs disciplinaires des étudiants qui se sont exprimés.

## **1. Les stratégies d'apprentissage cognitives**

Nous allons maintenant analyser les résultats obtenus pour les stratégies cognitives. On se souviendra que les stratégies cognitives se divisent en trois types : les stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation. Dans ce contexte, on peut se demander dans quelle proportion les étudiants utilisent chacune des stratégies cognitives. Les étudiants forts les utilisent-ils plus que les étudiants faibles ? Y a-t-il des stratégies ou des types de stratégies qui caractérisent davantage les étudiants à rendement scolaire élevé ? Commençons par les résultats obtenus pour les stratégies de répétition que nous analyserons en fonction des diverses circonstances de travail. Nous verrons par la suite les résultats pour les stratégies d'élaboration et d'organisation.

### **1.1. Les stratégies cognitives de répétition**

Les stratégies cognitives de répétition sont des stratégies d'apprentissage fondées sur la reproduction du matériel à apprendre en vue de raffermir la trace mnésique ou de mieux comprendre. Essentiellement, l'apprenant estime que le fait de reprendre le même contenu va favoriser son apprentissage. Bien qu'il soit non exclusif, l'accent est souvent mis sur la mémoire. Par exemple, le fait qu'il répète à voix basse le texte qu'il est en train de lire laisse supposer que l'apprenant juge que ce comportement va l'aider à se souvenir des informations qu'il lit. Relire une nouvelle fois consiste à se mettre de nouveau en présence du matériel, de la même manière que précédemment. L'apprenant n'a pas l'objectif d'ajouter d'autre matériel ou d'organiser le matériel différemment. On suppose que ce type de stratégie est habituellement connu et courant chez les étudiants. Qu'en est-il des étudiants de la présente recherche ?

### ***1.1.1. Les stratégies de répétition en contexte de lecture et d'étude régulière***

Notre inventaire proposait aux étudiants sept stratégies de répétition utilisées en contexte de lecture et d'étude régulière. Les résultats montrent que l'ensemble des étudiants de la recherche privilégient de manière très différente ces stratégies de répétition. Les voici dans l'ordre décroissant en fonction du pourcentage d'étudiants qui affirment que ces stratégies les caractérisent (qu'elles sont « assez » ou « tout à fait » caractéristiques d'eux-mêmes). Le numéro de l'item précède le pourcentage :

- (item 7 : 90 %) Encadrer ou ombrer les notions les plus importantes d'un texte pour les faire ressortir.
- (item 13 : 76 %) Mémoriser les termes, les symboles, les formules et les règles.
- (item 2 : 75 %) S'arrêter régulièrement, lorsqu'on lit, afin de revoir ce que le texte dit.
- (item 12 : 74 %) Recopier les termes, les symboles, les formules et les règles.
- (item 11 : 72 %) Répéter plusieurs fois l'information à apprendre soit mentalement, soit à voix basse, soit à voix haute.
- (item 3 : 38 %) Prononcer tout bas lorsqu'on lit.
- (item 29 : 36 %) Réviser ses notes au jour le jour.

Commençons d'abord par le contexte de lecture (items 2, 3 et 7). Un très fort pourcentage d'étudiants (item 7 : 90 %) estiment caractéristique d'eux-mêmes la stratégie qui consiste à faire ressortir les éléments importants d'un texte, soit en les encadrant, soit en les surlignant. Cette stratégie semble aussi populaire dans tous les champs disciplinaires (sauf peut-être pour une légère baisse en Sciences pures et appliquées : 80 %) et aucune différence significative n'existe entre les étudiants à rendement fort et ceux à rendement faible. Il resterait à étudier plus en profondeur la nature des éléments que chacun de ces deux groupes d'étudiants met en évidence et comment les étudiants traitent ces éléments retenus. Toujours en contexte de lecture, le pourcentage d'étudiants tombe à 75 % lorsqu'il s'agit de s'arrêter régulièrement afin de revoir ce que le texte dit (item 2). Cette proportion d'étudiants demeure stable pour l'ensemble des champs disciplinaires. L'écart est faible entre les étudiants forts et les étudiants faibles relativement à cette stratégie cognitive sauf en Arts (forts : 67 %, faibles : 80 %) et en Lettres (forts : 83 %, faibles : 57 %), mais aucune de ces différences n'est significative. Encore ici, il y aurait avantage à expliciter

ce que font les étudiants forts et faibles, afin de voir s'il existe des différences dans leurs raisons de revoir ce que le texte dit (leur conception de cette stratégie). Enfin, comparativement peu d'étudiants (item 3 : 38 %) affirment avoir tendance à prononcer tout bas ce qu'ils lisent. Cette stratégie semble caractériser davantage les étudiants faibles – 41 % vs 35 % pour les étudiants forts –, mais cet écart entre les deux groupes n'est pas significatif ( $p = 0,05$ ). Cependant, en Administration, le degré moyen de caractérisation est significativement plus élevé pour les étudiants faibles (forts :  $M = 2,05$ , faibles :  $M = 2,39$ ,  $p = 0,02$ ). Cette tendance en faveur de l'étudiant faible se retrouve aussi en Sciences humaines et en Arts. Elle s'inverse en faveur de l'étudiant fort en Sciences de la santé (forts : 50 %, faibles : 40 %) et en Lettres (forts : 39 %, faibles : 29 %), mais ces différences ne sont pas significatives.

Lorsqu'ils étudient, les étudiants répètent-ils plusieurs fois l'information, soit mentalement, soit à voix basse ou soit à voix haute ? À cette question (item 11), 72 % de l'ensemble des étudiants affirment que cette stratégie est caractéristique d'eux-mêmes. Ce pourcentage se maintient d'un champ disciplinaire à l'autre, mais il est intéressant de noter que c'est en Arts (63 %) et en Sciences pures et appliquées (61 %) que l'on observe les pourcentages les plus bas. Les écarts notés entre les étudiants faibles et les étudiants forts demeurent peu prononcés et non significatifs, sauf dans un champ disciplinaire. En effet, en Sciences humaines, le pourcentage des étudiants forts (70 %) qui affirment utiliser régulièrement cette stratégie est significativement ( $p = 0,005$ ) plus bas que celui des étudiants faibles (83 %) et le degré moyen de caractérisation des étudiants est aussi significativement plus bas (forts :  $M = 3,03$ , faibles :  $M = 3,33$ ,  $p = 0,006$ ). Autrement dit, en Sciences humaines, cette stratégie de répétition caractérise davantage les étudiants faibles.

Les étudiants cherchent-ils à mémoriser les termes, les règles, les symboles et les formules (item 13) ? Dans l'ensemble, 76 % considèrent que cette stratégie est caractéristique d'eux-mêmes et les étudiants forts y recourent autant que les étudiants faibles, tendance qui se retrouve dans tous les champs disciplinaires. Les étudiants recopient-ils ou font-ils des listes avec ces termes, règles, symboles et formules (item 12) ? Dans l'ensemble des étudiants, 74 % affirment utiliser régulièrement cette stratégie. C'est en Sciences de la santé que l'on trouve l'utilisation la plus forte (83 %) de cette stratégie et en Lettres la plus faible (60 %), là où elle semble moins nécessaire. De manière globale, cette stratégie ne distingue pas les étudiants forts des étudiants faibles, sauf dans deux champs disciplinaires et ce, de manière inverse. En Sciences de la santé, cette stratégie se retrouve davantage chez les étudiants faibles, tant pour le pourcentage (forts : 71 %, faibles : 95 %,  $p = 0,006$ ) que pour le degré de caractérisation (forts :  $M = 3,15$ , faibles :  $M = 3,68$ ,  $p = 0,01$ ), mais en Arts, elle caractérise davantage les étudiants

forts (forts : 100 %, faibles : 60 %, n.s. ; forts :  $M = 3,75$ , faibles :  $M = 2,40$ ,  $p = 0,003$ ). Cette stratégie semble donc prendre une signification différente en fonction du champ disciplinaire. Elle paraît beaucoup plus adaptée aux méthodes d'évaluation en Arts qu'en Sciences de la santé. Il est intéressant de noter que pour les trois dernières stratégies de répétition, choisies par environ soixante-quinze pour cent des étudiants, les pourcentages sont systématiquement plus élevés chez les étudiants forts en Administration et en Arts, alors qu'ils le sont chez les étudiants faibles en Sciences humaines et en Sciences de la santé.

Enfin, la révision quotidienne de leurs notes fait-elle partie des stratégies des étudiants ? À cette question (item 29), 36 % de l'ensemble des étudiants déclarent cette stratégie caractéristique d'eux-mêmes. C'est en Sciences de la santé que l'on trouve le pourcentage le plus élevé (47 %) et en Arts le plus faible (26 %), précédés par les Sciences pures et appliquées (30 %). Cette stratégie est-elle surtout le fait des étudiants forts ou celui des étudiants faibles ? L'écart observé entre les étudiants forts (34 %) et les étudiants faibles (39 %) n'est pas significatif. Cependant, cette tendance, qui se retrouve dans quatre des six champs disciplinaires, s'avère significative en Sciences humaines (forts : 31 %, faibles : 42 %,  $p = 0,04$ ). Ce résultat incite à étudier plus en profondeur le fonctionnement respectif de ces deux groupes quant à cette stratégie. On peut faire l'hypothèse que les plus faibles révisent davantage leurs notes, afin de mieux les mémoriser.

En résumé, lorsqu'ils lisent, la grande majorité des étudiants font ressortir les éléments importants des textes et une bonne majorité reviennent sur ce qu'ils ont lu, peu importe leur rendement scolaire ou leur champ disciplinaire ; par contre, peu d'étudiants prononcent tout bas en lisant, mais les étudiants faibles le font plus que les étudiants forts, particulièrement en Administration. En contexte d'étude régulière, une bonne majorité des étudiants répètent plusieurs fois l'information à apprendre, mémorisent les informations spécifiques comme les termes et les formules, les recopient et s'en font des listes. Cependant, l'utilisation de ces trois stratégies de répétition semble avoir un effet différent selon le champ disciplinaire. Elle aurait un effet bénéfique en Arts et en Administration, étant caractéristique des étudiants forts, et un effet plus « nuisible » en Sciences humaines et en Sciences de la santé, étant davantage caractéristique des étudiants faibles. Pour être confirmée, cette interprétation demanderait que l'on puisse établir un lien entre la manière respective dont ces stratégies sont appliquées par les étudiants forts et par les étudiants faibles et la nature des exigences des moyens d'évaluation propres à ces champs disciplinaires. Enfin, il semble que la révision quotidienne de leurs notes soit peu caractéristique de l'ensemble des étudiants et encore moins des étudiants forts.

### ***1.1.2. Les stratégies de répétition reliées aux cours***

Voyons maintenant les quatre stratégies de répétition relatives au travail scolaire en fonction des cours. Les voici en ordre décroissant du pourcentage des étudiants qui les déclarent caractéristiques d'eux-mêmes (le numéro de l'item précède le pourcentage) :

- (item 77 : 64 %) Faire la lecture des volumes ou codex assignés avant d'assister au cours.
- (item 78 : 50 %) Prendre des notes mot à mot pendant les cours.
- (item 84 : 35 %) Réviser ses notes après les cours.
- (item 76 : 30 %) Relire ses notes du cours précédent avant d'assister au cours.

Deux items portent sur des stratégies de répétition avant d'assister au cours, l'un portant sur la lecture préalable des ouvrages assignés (item 77), l'autre sur la lecture préalable des notes du cours précédent (item 76). Dans le premier cas, 64 % des étudiants déclarent caractéristique d'eux-mêmes l'action de lire, avant d'assister au cours, les volumes et les recueils de textes qui leur ont été assignés. Ce pourcentage demeure constant pour quatre des champs disciplinaires. Il est beaucoup plus bas en Sciences pures et appliquées (34 %) et en Arts (50 %). Fait intéressant, il y a significativement ( $p = 0,004$ ) plus d'étudiants forts (68 %) que d'étudiants faibles (59 %) qui utilisent cette stratégie. Cette différence en faveur des étudiants forts se retrouve systématiquement présente dans tous les champs disciplinaires, bien qu'elle ne soit nulle part significative en elle-même. Ce résultat semble donc confirmer la recommandation équivalente trouvée dans les manuels d'étude. Cependant, cette stratégie apparaît nettement sous-utilisée par l'ensemble des étudiants. Adoptent-ils la même attitude à l'égard de la lecture des notes du cours précédent ? Cette stratégie est déclarée caractéristique d'eux-mêmes par seulement 30 % de l'ensemble des étudiants. Ce pourcentage demeure très stable d'un champ disciplinaire à l'autre. On observe une très légère différence entre les étudiants forts et les étudiants faibles, sauf en Arts où le pourcentage d'étudiants forts (56 %) est significativement ( $p = 0,04$ ) plus élevé que celui des étudiants faibles (10 %).

Pendant les cours, les étudiants prennent-ils des notes mot à mot (item 78) ? Étant donné les fréquentes recommandations de ne pas le faire, on pourrait s'attendre à ce que cette stratégie soit caractéristique d'un petit nombre d'étudiants. Or, dans notre échantillon d'étudiants, exactement la moitié (50 %) ont répondu qu'il leur était caractéristique de le faire. Ce pourcentage fluctue en fonction du champ disciplinaire. S'il est d'environ

cinquante pour cent en Administration (53 %), en Sciences humaines (51 %) et en Sciences de la santé (47 %), il descend aux environs de trentesept pour cent en Sciences pures et appliquées (37 %), en Arts (37 %) et en Lettres (38 %). Cette stratégie est-elle le propre des étudiants faibles ? La réponse à cette question n'est pas simple, puisque la direction de la différence varie en fonction des champs disciplinaires et que, malgré des écarts substantiels, une seule différence est significative. La différence est en faveur des étudiants faibles en Administration (forts : 48 %, faibles : 62 %,  $p = 0,02$ ), en Sciences humaines (forts : 48 %, faibles : 53 %, n.s.) et en Sciences pures et appliquées (forts : 32 %, faibles : 42 %, n.s.), elle est absente en Sciences de la santé (forts : 47 %, faibles : 47 %) et elle est en faveur des étudiants forts en Arts (forts : 44 %, faibles : 30 %, n.s.) et en Lettres (forts : 44 %, faibles : 29 %, n.s.). Si ces résultats sont confirmés par d'autres recherches, la pertinence de la prise de notes mot à mot devra être évaluée en fonction de contextes particuliers.

Les cours terminés, les étudiants font-ils une révision de leurs notes (item 84) ? Dans l'ensemble, seulement 35 % des étudiants reconnaissent que cette stratégie est caractéristique d'eux-mêmes. Toutefois, ce pourcentage fluctue en fonction du champ disciplinaire, allant de 21 % en Arts à 47 % en Sciences de la santé. Le peu d'écart entre les pourcentages des étudiants forts et faibles découle des variations de direction de l'écart entre les champs disciplinaires. Cependant, aucune de ces différences n'est significative.

En résumé, pour suivre un cours, les répondants accordent très peu d'importance à la lecture des notes du cours précédent et, étant donné l'absence de différence en fonction du rendement scolaire, ils semblent avoir raison. La lecture des ouvrages et des recueils de textes recommandés semble par contre plus importante et l'effet significatif du rendement scolaire en faveur des étudiants forts semble leur donner raison. Toutefois, il faut souligner qu'il y a encore 36 % des étudiants pour qui cette stratégie n'est pas caractéristique. Encore la moitié des étudiants disent prendre des notes mot à mot pendant les cours. Même si cette stratégie ne semble pas efficace dans certains champs disciplinaires, il ne semble pas que l'on puisse étendre cette conclusion à l'ensemble des champs disciplinaires. Après les cours, relativement peu d'étudiants révisent leurs notes. La fluctuation des pourcentages selon le champ disciplinaire et l'absence d'une différence significative en fonction du rendement scolaire indiquent qu'il s'agit là d'une stratégie cognitive complexe qui mériterait d'être étudiée plus à fond.

### ***1.1.3. Les stratégies de répétition relatives à la préparation des examens***

L'inventaire proposait deux stratégies cognitives de répétition pour la préparation d'examens : la répétition mot à mot de la matière et la relecture rapide des notes juste avant le test. Les étudiants de notre échantillon utilisent-ils ces stratégies cognitives de répétition lorsqu'ils étudient en vue d'un examen ? Les étudiants qui réussissent les utilisent-ils davantage ? Voyons ce qui en est.

À l'item 97, « Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je mémorise et répète le matériel mot à mot », 40 % de l'ensemble des étudiants admettent que ce comportement les caractérise. Ce pourcentage varie beaucoup selon le champ disciplinaire. Cette stratégie est plus présente en Administration (42 %), en Sciences humaines (45 %) et en Sciences de la santé (41 %) ; elle l'est beaucoup moins en Sciences pures et appliquées (25 %), en Arts (21 %) et en Lettres (22 %). Cependant, malgré ces variations, la différence entre les pourcentages d'étudiants forts et d'étudiants faibles demeure minime et non significative, ce qui signifie que cette stratégie n'a, en définitive, que peu de liens avec le rendement scolaire et que, par conséquent, elle n'a peut-être que peu d'impact sur ce dernier.

Le portrait est quelque peu différent en ce qui concerne l'autre stratégie de répétition (item 99). En effet, 68 % de l'ensemble des étudiants déclarent caractéristique d'eux-mêmes, juste avant un test, de se rafraîchir la mémoire en relisant rapidement leurs notes. Les pourcentages varient quelque peu en fonction du champ disciplinaire, le pourcentage le plus bas se trouvant en Administration (63 %) et le plus élevé en Lettres (81 %). Les étudiants qui réussissent recourent-ils davantage à cette stratégie ? Dans l'ensemble des étudiants, il semblerait que c'est plutôt l'inverse, puisque le degré moyen de caractérisation des étudiants faibles ( $M = 3,00$ ) est significativement plus élevé ( $p = 0,02$ ) que celui des étudiants forts ( $M = 2,83$ ). Dans ce cas, l'écart entre le pourcentage des étudiants faibles (70 %) et celui des étudiants forts (66 %) n'est pas significatif. Le même phénomène se produit spécifiquement en Lettres où la différence entre les pourcentages des étudiants faibles (93 %) et forts (74 %) n'est pas significative, mais où la différence entre les degrés moyens de caractérisation des étudiants faibles ( $M = 3,57$ ) et forts ( $M = 2,82$ ) est significative ( $p = 0,01$ ). En définitive, cette stratégie de révision de dernière minute des notes avant un examen semble être un peu plus caractéristique des étudiants faibles.

En résumé, la répétition mot à mot du contenu à apprendre en vue d'un examen apparaît peu utilisée par les étudiants et sans rapport avec le rendement scolaire, alors que la révision des notes juste avant un examen, utilisée par une majorité d'étudiants, se révèle être un peu plus caractéristique des étudiants faibles. Cette stratégie semble donc n'être pas toujours profitable aux étudiants.

#### ***1.1.4. Les stratégies cognitives de répétition : synthèse***

Que pouvons-nous conclure sur les stratégies cognitives de répétition ? D'abord, qu'elles forment trois groupes selon qu'elles sont plus ou moins privilégiées par l'ensemble des étudiants (voir le tableau 9). Il y a les stratégies qui sont privilégiées par l'ensemble des étudiants (c'est-à-dire caractéristiques pour 64 % des étudiants et plus). Ces stratégies cognitives de répétition sont les suivantes : a) la mise en évidence des notions importantes en les encadrant ou en les surlignant, b) la mémorisation des termes, des symboles et des formules, c) les arrêts fréquents, en cours de lecture, pour revenir sur le texte déjà lu, d) le recopiage des informations spécifiques telles que les symboles et les règles, e) la répétition fréquente de la matière à apprendre, soit mentalement, à voix basse ou à voix haute, f) la lecture des textes assignés avant d'assister au cours et g) la lecture rapide des notes juste avant l'examen. La stratégie de répétition la plus populaire est sans contredit la mise en évidence des notions importantes en les encadrant ou en les surlignant (90 % des étudiants). Cette popularité se retrouve dans chacun des six champs disciplinaires étudiés.

Il y a ensuite les stratégies de répétition qui sont « rejetées » par l'ensemble des étudiants (c'est-à-dire qui sont caractéristiques chez 40 % des étudiants et moins). Ces stratégies cognitives de répétition sont les suivantes : a) la révision quotidienne de ses notes, b) la tendance à prononcer tout bas ce qui est lu, c) la révision de ses notes après un cours, d) la mémorisation mot à mot de la matière en vue de l'examen et e) la lecture des notes du cours précédent avant d'assister à un cours.

Enfin, il y a, entre les deux groupes, une stratégie qui caractérise 50 % des étudiants, et c'est la prise de notes mot à mot pendant les cours. Une ambivalence semble encore subsister quant à l'opportunité d'utiliser cette stratégie.

Y a-t-il des stratégies de répétition qui semblent favoriser la réussite des étudiants de notre recherche ? Il ressort des résultats obtenus (voir le tableau 10) pour l'ensemble des étudiants qu'il n'y a qu'un seul cas où significativement plus d'étudiants forts que d'étudiants faibles disent qu'une stratégie de répétition les caractérise, et c'est pour la lecture des textes assignés (volumes ou recueils de notes) avant d'assister à un cours. L'analyse par champ disciplinaire indique que dans cinq des six champs disciplinaires, à savoir en Administration, en Sciences humaines, en Sciences pures et appliquées, en Sciences de la santé et en Lettres, il n'y a aucune stratégie de répétition qui caractérise les étudiants forts. En Arts, par contre, deux stratégies de répétition caractérisent les étudiants forts par rapport aux étudiants faibles. Ce sont : a) le recopiage des informations spécifiques, telles que les termes, les symboles, les règles et les formules, et b) la relecture des notes du cours précédent avant d'assister à un cours.

### Tableau 9

Stratégies de répétition réparties en fonction du pourcentage d'étudiants qui ont répondu « assez » ou « tout à fait » caractéristique d'eux-mêmes

#### Stratégies de répétition

##### Stratégies qui caractérisent 64 % et plus de l'ensemble des étudiants

- La mise en évidence des notions importantes en les encadrant ou en les ombrant.
- La mémorisation des termes, des symboles et des formules.
- Les arrêts fréquents, en cours de lecture, pour revenir sur le texte déjà lu.
- Le recopiage des informations spécifiques telles que les symboles et les règles.
- La répétition fréquente de la matière à apprendre, soit mentalement, à voix basse ou à voix haute.
- La lecture des textes assignés avant d'assister au cours.
- La lecture rapide des notes juste avant l'examen.

##### Stratégies qui caractérisent 50 % de l'ensemble des étudiants

- La prise de notes mot à mot pendant les cours.

##### Stratégies qui caractérisent 40 % et moins de l'ensemble des étudiants

- La révision quotidienne de ses notes.
- La tendance à prononcer tout bas ce qui est lu.
- La révision de ses notes après un cours.
- La mémorisation mot à mot de la matière en vue de l'examen.
- La lecture des notes du cours précédent avant d'assister à un cours.

À l'opposé, ce qui semble ressortir de l'ensemble des résultats sur les stratégies de répétition, c'est la présence, pour certains champs disciplinaires comme pour l'ensemble des étudiants, de stratégies qui caractérisent les étudiants faibles par rapport aux étudiants forts. Ainsi, en Lettres comme pour le groupe dans son ensemble, la stratégie de relire rapidement ses notes pour se rafraîchir la mémoire juste avant un test caractérise les étudiants faibles. En Administration, deux stratégies caractérisent les étudiants faibles : a) prononcer tout bas en cours de lecture et b) prendre des notes mot à mot pendant les cours. En Sciences humaines aussi, deux stratégies de répétition caractérisent les étudiants faibles : a) répéter plusieurs fois l'information, mentalement, à voix basse ou à voix haute et b) réviser ses notes au jour le jour. En Sciences de la santé, c'est la stratégie de recopier les informations spécifiques, telles que les termes et les formules, qui caractérisent les étudiants faibles. En Sciences pures et appliquées et en Arts, aucune stratégie n'est significativement plus privilégiée par les

étudiants faibles que par les étudiants forts. Peut-on affirmer que ces stratégies de répétition ne favoriseraient pas un rendement scolaire élevé ? Nous croyons plutôt que ces stratégies s'inscrivent dans une logique particulière de mémorisation de l'information plutôt que de sa compréhension, ce que certains auteurs ont appelé une approche en surface. Relire ses notes juste avant un test pour se rafraîchir la mémoire n'est efficace que si la mémorisation des informations constitue le processus cognitif qui contribue le plus à aider l'étudiant à répondre aux questions du test. Il est intéressant de noter que deux des trois stratégies de répétition privilégiées par les étudiants forts sont utilisées dans un contexte préparatoire à la réception d'une nouvelle information au cours suivant. Le tableau 10 présente les stratégies de répétition pour lesquelles une relation significative a été identifiée entre les étudiants forts et faibles.

### ***1.2. Les stratégies cognitives d'élaboration***

Les stratégies cognitives d'élaboration sont des stratégies d'apprentissage basées sur l'ajout d'informations nouvelles à la matière à apprendre en vue de mieux la comprendre et de mieux la retenir. Ces nouvelles informations correspondent généralement à du connu et cette démarche favorise l'établissement de liens entre la matière et les connaissances de l'apprenant. L'ancrage ainsi produit permet une meilleure compréhension et une meilleure rétention. Par exemple, se créer une image mentale ou trouver des exemples permettent de relier un contenu plus abstrait à des connaissances personnelles plus concrètes. Bien que les étudiants connaissent ces techniques, ils les considèrent moins souvent comme des stratégies d'apprentissage à développer. Par contre, ces techniques sont fortement recommandées, sous une forme ou une autre, dans les manuels modernes de méthodologie d'étude.

Le présent inventaire vise plusieurs stratégies cognitives d'élaboration ; il sera intéressant de voir lesquelles sont les plus caractéristiques des étudiants de notre recherche et s'il existe des différences en fonction du champ disciplinaire et du rendement scolaire.

#### ***1.2.1. Les stratégies d'élaboration en contexte de lecture et d'étude régulière***

En contexte de lecture et d'étude régulière, l'inventaire propose onze stratégies d'élaboration allant de la prise de notes personnelles à l'élaboration d'implications pratiques du contenu à apprendre. Pour mieux connaître comment les étudiants établissent ce lien entre la matière et leurs connaissances, analysons chacune des stratégies. Par ordre décroissant

**Tableau 10**  
Stratégies de répétition caractéristiques\* des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	Stratégies de répétition	
	Caractéristiques des étudiants forts	Caractéristiques des étudiants faibles
Tous	— La lecture des textes assignés (volumes ou codex) avant d'assister à un cours.	— Relire rapidement ses notes pour se rafraîchir la mémoire juste avant un test.
Administration	Aucune	— Prononcer tout bas en cours de lecture. — Prendre des notes mot à mot pendant les cours.
Sciences humaines	Aucune	— Répéter plusieurs fois l'information, mentalement, à voix basse ou à voix haute. — Réviser ses notes au jour le jour.
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	Aucune	— Recopier les informations spécifiques telles que les termes et les formules.
Arts	— Le recopiage des informations spécifiques telles que les termes, les symboles, les règles et les formules. — La relecture des notes du cours précédent avant d'assister à un cours.	Aucune
Lettres	Aucune	— Relire rapidement ses notes pour se rafraîchir la mémoire juste avant un test.

Stratégies pour lesquelles il existe une différence significative ( $p < 0,05$ ) entre les étudiants forts et les étudiants faibles. d'importance pour l'ensemble des étudiants, les stratégies, en contexte d'étude régulière, sont : (item 20 : 79 %) La création de relations entre la matière à apprendre et la matière déjà apprise.

- (item 21 : 73 %) La création d'images mentales de la matière à apprendre.
- (item 14 : 72 %) L'utilisation de moyens mnémotechniques comme la méthode des mots clés.
- (item 17 : 67 %) La création d'analogies avec des situations familières.
- (item 23 : 66 %) La confection de résumés.
- (item 26 : 64 %) L'élaboration d'implications pratiques à partir de la matière.
- (item 16 : 62 %) L'utilisation de la paraphrase.
- (item 8 : 59 %) La rédaction de notes personnelles.
- (item 19 : 52 %) La fabrication d'exemples.
- (item 25 : 44 %) La lecture de travaux passés réalisés par l'étudiant lui-même et qui paraissent pertinents.
- (item 24 : 21 %) La formulation de questions et de commentaires.

La stratégie la plus populaire, celle que 79 % des étudiants considèrent comme caractéristique d'eux-mêmes, est la création de relations entre la nouvelle matière et ce qui a été appris antérieurement (item 20). Bon nombre d'étudiants sont donc conscients de l'importance de cette stratégie, mais ce nombre varie d'un champ disciplinaire à l'autre. Dans l'ordre décroissant, nous avons les Arts (95 %), Sciences de la santé (86 %), Sciences humaines (85 %), Lettres (81 %), Sciences pures et appliquées (80 %), Administration (69 %). Les étudiants en Arts semblent donc être ceux qui voient le plus de liens dans leur matière lorsqu'ils étudient. À l'opposé, ce sont les étudiants en Administration qui voient le moins la pertinence de cette stratégie générale. S'agit-il d'une stratégie privilégiée par les étudiants plus forts ? Les données montrent qu'il y a peu de différences entre les étudiants forts et les étudiants faibles, autant pour l'ensemble des étudiants que dans chacun des champs disciplinaires. Il n'y a qu'en Lettres que le pourcentage des étudiants forts (91 %) est significativement plus élevé que celui des étudiants faibles (64 %).

Les deux stratégies d'élaboration privilégiées ensuite par l'ensemble des étudiants sont la création d'images mentales de la matière à apprendre (item 21) et l'utilisation de moyens mnémotechniques (item 14). Ces deux stratégies ont-elles la même importance pour tous les champs disciplinaires ? Il semble que non, puisque l'on peut observer de nettes variations, de 66 % (Administration) et 67 % (Lettres) à 80 % (Sciences humaines) et 89 % (Arts) pour la première stratégie et de 56 % (Sciences pures et appliquées) et 60 % (Lettres) à 80 % (Sciences humaines) et 83 % (Sciences de la santé) pour la seconde. L'imagerie mentale caractérise donc davantage les étudiants

en Arts et en Sciences humaines et beaucoup moins ceux d'Administration et de Lettres. Quant aux moyens mnémotechniques (tels que la méthode des associations, la méthode des lieux ou la méthode des mots clés), c'est en Sciences de la santé et en Sciences humaines qu'ils sont les plus utilisés et en Sciences pures et appliquées et en Lettres qu'ils le sont le moins. Ces deux stratégies sont-elles associées à un meilleur rendement scolaire ? Il semble que non, puisque seule l'imagerie mentale présente une différence significative entre les étudiants forts (70 %,  $M = 2,95$ ) et les étudiants faibles (76 %,  $M = 3,08$ ) en faveur de ces derniers au regard de leur degré moyen de caractérisation. Cette tendance qui se retrouve dans l'ensemble des champs disciplinaires se confirme nettement en Sciences pures et appliquées où le pourcentage d'étudiants faibles (81 %) qui utilisent l'imagerie mentale surpasse celui des étudiants forts (61 %) qui l'emploient et où le degré moyen de caractérisation des étudiants faibles ( $M = 3,22$ ) s'avère significativement plus élevé que celui des étudiants forts ( $M = 2,79$ ). Il est difficile de conclure que l'imagerie mentale, en Sciences pures et appliquées, n'est pas une stratégie adaptée, puisqu'un bon nombre d'étudiants forts l'utilisent. D'autres recherches sont nécessaires pour voir si ces deux groupes d'étudiants l'utilisent de la même manière et de façon aussi efficace. Il est intéressant aussi de noter qu'en Sciences pures et appliquées, pour les neuf autres stratégies d'élaboration, le pourcentage d'étudiants faibles est constamment plus élevé que celui des étudiants forts.

La stratégie d'élaboration la plus caractéristique de l'ensemble des étudiants après les moyens mnémotechniques est la création d'analogies avec des situations familières (item 17). L'analogie est privilégiée par 67 % des étudiants. C'est en Sciences humaines qu'elle est la plus utilisée (72 %) et en Lettres qu'elle l'est le moins (54 %). Dans l'ensemble, il y a très peu de différences entre les étudiants forts et les étudiants faibles, sauf en Sciences de la santé (forts : 68 %, faibles : 54 %) et en Lettres (forts : 61 %, faibles : 43 %), où le pourcentage des étudiants forts est plus élevé que celui des étudiants faibles. Cependant, ces différences ne sont pas significatives.

Rédiger des résumés de la matière à apprendre (item 23) est une stratégie très connue et souvent suggérée par les enseignants. Or, 66 % de l'ensemble des étudiants disent l'utiliser de manière régulière. Ce pourcentage varie peu d'un champ disciplinaire à l'autre, sauf en Arts où il grimpe à 84 %. Il n'y a pas de différence significative entre les étudiants forts et les étudiants faibles, excepté en Administration où le degré de caractérisation des étudiants forts ( $M = 2,99$ ) est significativement plus élevé que celui des étudiants faibles ( $M = 2,72$ ). Faire un résumé semble donc une stratégie avantageuse pour les étudiants en Administration. L'absence de différence significative dans les autres champs disciplinaires mériterait d'être approfondie davantage.

Après la rédaction de résumés, vient l'élaboration d'implications pratiques (item 26), qui caractérise 64 % de l'ensemble des étudiants. Ce pourcentage demeure sensiblement le même pour l'ensemble des champs disciplinaires, sauf pour les Arts et les Lettres où il est respectivement de 74 % et de 75 %. Cette forte utilisation en Lettres s'explique par la présence de programmes pratiques tels que la traduction dans ce groupe disciplinaire. La différence de pourcentage entre les étudiants forts et les étudiants faibles n'apparaît significative qu'en Sciences de la santé où cette stratégie caractérise 77 % des étudiants forts et seulement 55 % des étudiants faibles. Le degré moyen de caractérisation des étudiants forts ( $M = 2,97$ ) est aussi significativement plus élevé que celui des étudiants faibles ( $M = 2,60$ ). Il semble donc qu'en Sciences de la santé la stratégie de tirer des implications pratiques de la matière à apprendre permet un meilleur rendement scolaire. En Sciences pures et appliquées et en Arts, l'effet inverse semble se dessiner, puisque les pourcentages des étudiants faibles qui disent être caractérisés par cette stratégie d'élaboration dans ces deux champs disciplinaires, respectivement de 73 % et 90 %, sont plus élevés que ceux des étudiants forts, qui sont respectivement de 53 % et 56 %. Soulignons cependant que ces différences ne sont pas statistiquement significatives et que d'autres recherches seraient nécessaires pour les confirmer.

Une autre stratégie d'élaboration souvent suggérée est la paraphrase, c'est-à-dire la réécriture en ses propres mots de la matière à apprendre (item 16). Seulement 62 % de l'ensemble des étudiants affirment privilégier cette stratégie. Ce pourcentage demeure relativement stable d'un champ disciplinaire à l'autre, sauf pour les Sciences pures et appliquées où il est le plus bas (44 %). La paraphrase est donc peu utilisée en Sciences pures et appliquées, sans conséquence sur le rendement scolaire, sembler-il, puisqu'il y a peu de différences (par ailleurs non significatives) entre les pourcentages des étudiants forts et ceux des étudiants faibles qui l'utilisent. Ce phénomène se répète pour les autres champs disciplinaires.

Prendre des notes personnelles au cours des lectures (item 8) est une stratégie d'élaboration qui caractérise 59 % de l'ensemble des étudiants. Ce pourcentage est au plus bas en Administration, où seulement 50 % des étudiants affirment privilégier cette stratégie, et il est à son plus haut en Arts avec 74 % des étudiants. Les différences de pourcentage les plus marquées entre les étudiants forts et les étudiants faibles se trouvent en Lettres (forts : 70 %, faibles : 50 %) et en Arts (forts : 89 %, faibles : 60 %), les deux en faveur des étudiants forts ; étant donné toutefois le nombre réduit d'étudiants dans ces deux groupes, elles ne sont pas significatives.

Inventer des exemples (item 19) est une stratégie d'élaboration que favorisent seulement 52 % de l'ensemble des étudiants. Variant entre 44 % en Sciences pures et appliquées et 63 % en Arts, le pourcentage d'étudiants

qui l'utilisent régulièrement ne fluctue guère en fonction du champ disciplinaire. De même, on ne remarque aucune différence significative entre les pourcentages d'étudiants forts et ceux d'étudiants faibles, ce qui laisse supposer un rôle mineur de cette stratégie dans le rendement scolaire des étudiants. Il s'agit pourtant là d'une stratégie d'apprentissage fondamentale et on peut se demander, compte tenu de son faible taux d'utilisation par les étudiants et de son manque de relation avec le rendement scolaire, si les moyens d'évaluation des apprentissages utilisés dans les cours font véritablement appel aux connaissances acquises au moyen de cette stratégie.

Dans le contexte des stratégies d'élaboration, nous demandions aussi aux étudiants s'ils relisaient les travaux scolaires pertinents qu'ils avaient déjà réalisés (item 25). À cette question, 44 % de l'ensemble des étudiants ont répondu que cette stratégie les caractérisait. Ce pourcentage varie peu en fonction du champ disciplinaire, allant d'un minimum de 40 % en Administration et en Sciences de la santé à un maximum de 58 % en Lettres. L'écart entre le pourcentage d'étudiants forts et celui d'étudiants faibles qui l'utilisent régulièrement apparaît peu prononcé dans l'ensemble des champs disciplinaires, sauf en Arts où il est de 27 % en faveur des étudiants forts (67 % vs 40 %) et en Sciences de la santé où cet écart est de 31 %, également en faveur des étudiants forts (55 % vs 24 %). C'est seulement dans ce dernier groupe que la différence de pourcentage s'avère statistiquement significative, de même que la différence entre le degré moyen de caractérisation qui est de 2,47 pour les étudiants forts et de 2,00 pour les étudiants faibles. La stratégie de se référer à des travaux personnels passés pertinents se révèle donc très efficace en Sciences de la santé et peut-être aussi en Arts. Dans les autres champs disciplinaires, l'absence de lien entre l'utilisation de cette stratégie et le rendement scolaire s'explique-t-elle par un manque réel de lien entre les contenus de cours ou par une utilisation moins efficace de la stratégie par les étudiants faibles ? Seules des recherches subséquentes permettraient de répondre à cette question.

La dernière stratégie d'élaboration examinée en relation avec l'étude régulière s'avère aussi une stratégie essentielle pour assurer des liens avec le connu, rendre l'entreposage de la matière plus dynamique et accéder ultérieurement à l'information plus facilement. Il s'agit de la formulation de questions (item 24). Or, seulement 21 % de l'ensemble des étudiants affirment l'utiliser régulièrement et ce pourcentage ne varie que très peu d'un champ disciplinaire à l'autre. Aucune des différences de pourcentage entre les étudiants forts et les étudiants faibles ne s'avère statistiquement significative. Comme la qualité et la pertinence des questions élaborées par les étudiants peut varier énormément, on peut supposer que ces facteurs ont eu un rôle à jouer dans le manque de lien entre l'utilisation de cette stratégie et le rendement scolaire.

Somme toute, en contexte d'étude régulière, les étudiants universitaires de notre recherche utilisent les stratégies d'élaboration d'une manière très diversifiée, certaines stratégies étant beaucoup plus populaires que d'autres. Cette popularité peut aussi varier en fonction du champ disciplinaire. Par contre, l'absence relativement générale, sauf pour quelques exceptions, de différences significatives entre les étudiants forts et les étudiants faibles dans leur utilisation de ces stratégies incite à penser que ces deux groupes d'étudiants ne les emploient pas de la même façon et que, pour véritablement conseiller les étudiants, il faudrait analyser l'efficacité de leur démarche personnelle lorsqu'ils disent utiliser une stratégie donnée.

### ***1.2.2. Les stratégies d'élaboration reliées aux cours***

Après cette analyse des résultats obtenus en contexte d'étude régulière, analysons les réponses aux trois questions posées sur les stratégies d'élaboration visant le travail scolaire directement relié au fait de suivre un cours. Les deux premières questions concernent la manière de prendre des notes en classe et la dernière, l'utilisation de ces notes après les cours. En ordre décroissant, voici ces trois stratégies d'élaboration avec le pourcentage d'étudiants qui les déclarent caractéristiques d'eux-mêmes :

- (item 80 : 59 %) Prendre des notes en n'écrivant que l'essentiel dans ses propres mots.
- (item 86 :26 %) Compléter ses notes de cours en consultant d'autres sources de référence.
- (item 81 : 6 %) Écouter ce qui est présenté au cours sans prendre de notes.

À l'item 80 : « Pendant les cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots », 59 % de l'ensemble des étudiants répondent que cette stratégie les caractérise. Ce pourcentage varie peu en fonction du champ disciplinaire et aucune différence statistiquement significative entre les étudiants forts et les étudiants faibles ne permet d'affirmer un rôle important de cette stratégie dans le rendement scolaire. Il est en effet très surprenant que cette stratégie d'apprentissage, présentée comme fondamentale dans le métier d'étudiant, soit sans lien avec le rendement scolaire. Encore ici, une étude plus approfondie de la manière de faire respective des deux groupes d'étudiants mériterait d'être réalisée.

Avec l'item 81, nous voulions savoir si certains étudiants se caractérisent par une stratégie inverse de la précédente, concernant la prise de notes pendant les cours. Nous avons donc demandé aux étudiants de

réagir à l'affirmation suivante : « Pendant les cours, j'écoute ce qui est présenté sans prendre de notes ». Dans l'ensemble des étudiants, 6 % ont répondu que cette stratégie les caractérisait. Ce pourcentage, déjà très bas, varie peu en fonction du champ disciplinaire, allant de 5 % en Sciences humaines à 11 % en Arts. Dans l'ensemble des étudiants, 5 % des étudiants forts affirment privilégier cette stratégie, alors qu'un pourcentage significativement plus élevé d'étudiants faibles (8 %) répondent dans le même sens. Bien qu'aucune des différences entre étudiants forts et faibles ne soit significative dans les champs disciplinaires respectifs, ces différences pointent toutes dans la même direction. En Arts, le contraste est particulièrement frappant, alors que 20 % des étudiants faibles affirment régulièrement écouter en classe sans prendre de notes et que, en contrepartie, aucun étudiant fort (0 %) n'affirme le faire. Dans l'ensemble, la prise de notes en tant que telle s'avère donc une stratégie importante pour les étudiants.

En matière de stratégie d'élaboration après les cours, les étudiants complètent-ils leurs notes de cours en consultant des articles, des textes ou d'autres sources de référence (item 86) ? Cette stratégie ne caractérise que 26 % des étudiants touchés par cette recherche et ce pourcentage se maintient de manière relativement stable d'un champ disciplinaire à l'autre. Dans l'ensemble des étudiants, le pourcentage d'étudiants forts qui disent utiliser régulièrement cette stratégie (27 %) est légèrement plus élevé que celui des étudiants faibles (23 %) et la différence n'est pas significative. De même, la direction de cette différence se maintient dans tous les champs disciplinaires, sauf en Sciences humaines où l'on observe l'inverse (forts : 21 %, faibles : 27 %). Par contre, c'est seulement en Lettres que l'écart en faveur des étudiants forts (44 % vs 7 %) s'avère significatif, de même que la différence entre les degrés moyens de caractérisation, qui sont respectivement de 2,26 pour les étudiants forts et de 1,64 pour les étudiants faibles. Donc, même si cette stratégie semble être avantageuse pour les étudiants, peu d'étudiants en voient la pertinence puisque peu l'utilisent régulièrement.

### ***1.2.3. Les stratégies de répétition relatives à la préparation des examens***

La troisième circonstance de travail touchée par l'inventaire relativement aux stratégies d'élaboration concerne l'étude en vue d'un examen. Ces trois stratégies sont présentées de manière décroissante en fonction du pourcentage d'étudiants qui les disent caractéristiques d'eux-mêmes :

(item 98 : 82 %) Formuler la matière dans ses propres mots pour mieux la comprendre.

(item 96 : 61 %) Essayer de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.

(item 95 : 44 %) Inventer des questions qui pourraient être posées à l'examen.

La stratégie la plus populaire, la formulation dans ses propres mots de la matière pour mieux la comprendre (item 98), caractérise 82 % de l'ensemble des étudiants. Ce pourcentage demeure relativement stable en fonction du champ disciplinaire, sauf en Lettres où il n'est que de 70 %. Même si, en général, le pourcentage des étudiants forts qui disent utiliser régulièrement cette stratégie est plus élevé que celui des étudiants faibles, aucune des différences ne s'avère significative. Dans l'ensemble donc, les étudiants voient beaucoup plus la nécessité de formuler la matière dans leurs propres mots quand vient le temps des examens qu'au moment de l'étude régulière où il n'y avait que 62 % des étudiants qui utilisaient la paraphrase.

Combien d'étudiants essayent de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen ? Cette stratégie (item 96), souvent recommandée comme technique d'étude pour les examens, ne caractérise que 61 % des étudiants de la recherche. C'est en Sciences pures et appliquées qu'elle est la plus utilisée (73 %) et en Arts qu'elle l'est le moins (45 %). Elle semble caractériser davantage les étudiants faibles que les étudiants forts. Mais c'est seulement en Sciences humaines que la différence entre les étudiants forts (57 %) et les étudiants faibles (68 %) est significative. Si l'on en juge par les résultats obtenus, cette stratégie d'élaboration semble moins adaptée qu'on le croit. Toutefois, pour vraiment affirmer cela, il faudrait pouvoir évaluer la justesse de ces prédictions et ce que les étudiants font de leurs prédictions. Il serait intéressant de savoir si les étudiants faibles réussissent moins bien que les étudiants forts à prédire correctement les questions de leurs enseignants.

Enfin, lorsqu'il s'agit d'inventer ses propres questions en vue d'un examen (item 95), 44 % des étudiants affirment utiliser régulièrement cette stratégie et ce pourcentage, dans les divers champs disciplinaires, se maintient de manière relativement stable. En général, cette stratégie caractérise davantage les étudiants forts, mais c'est seulement en Arts que la différence de pourcentage en faveur des étudiants forts (78 % vs 30 %) ainsi que la différence de degré moyen de caractérisation ( $M = 2,89$  vs  $M = 1,90$ ) sont significatives.

En résumé, en ce qui concerne les stratégies d'élaboration relatives à la préparation des examens, l'ensemble des étudiants reconnaissent l'importance de reformuler la matière dans leurs propres mots. Par contre, ils utilisent moins la formulation de questions pour prédire celles du professeur. Ils simulent encore moins la situation d'examen, c'est-à-dire le fait

d'utiliser une forme d'encodage de l'information qui se rapproche des circonstances dans lesquelles ils auront à réutiliser cette information. Par rapport à ces stratégies, il y a peu de différences significatives entre les étudiants forts et les étudiants faibles. Toutefois, la tendance semble indiquer que les étudiants faibles préfèrent prédire les questions du professeur, alors que les étudiants forts inventent plutôt leurs propres questions.

#### ***1.2.4. Les stratégies cognitives d'élaboration : synthèse***

En guise de synthèse sur les stratégies cognitives d'élaboration (voir le tableau 11), disons d'abord qu'il y a sept stratégies qui sont privilégiées, c'est-à-dire qui sont caractéristiques de 64 % et plus de l'ensemble des étudiants : a) utiliser des moyens mnémotechniques tels que la méthode des associations, b) créer des images mentales de ce qui est appris, c) élaborer des analogies avec des situations qui sont familières, d) créer des relations entre la matière à apprendre et le connu, e) rédiger des résumés, f) reformuler la matière dans ses propres mots pour la comprendre en vue d'un examen et g) élaborer des implications pratiques à partir de la matière apprise. La stratégie d'élaboration la plus populaire chez les étudiants pris dans leur ensemble est la reformulation de la matière dans ses propres mots pour la comprendre en vue d'un examen, 82 % des étudiants affirmant que cette stratégie les caractérise.

Dans un deuxième groupe intermédiaire de sept stratégies d'élaboration, on trouve des pourcentages variant entre 44 % et 62 % de l'ensemble des étudiants. Ce sont les stratégies suivantes : a) paraphraser le contenu à retenir, b) prendre des notes personnelles en lisant, c) inventer des exemples, d) relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés, e) noter l'essentiel du cours dans ses propres mots, f) inventer des questions qui pourraient être posées à l'examen et g) anticiper les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.

Enfin, il y a trois stratégies très peu populaires auprès de l'ensemble des étudiants : a) formuler des questions et des commentaires en étudiant,

b) compléter les notes de cours en consultant d'autres sources de référence,

c) écouter ce qui est présenté au cours sans prendre de notes. La dernière est sans contredit la moins populaire des stratégies d'élaboration pour l'ensemble des étudiants et pour chaque champ disciplinaire.

**Tableau 11**  
Stratégies d'élaboration réparties en fonction  
du pourcentage d'étudiants qui ont répondu « assez »  
ou « tout à fait » caractéristique d'eux-mêmes

### **Stratégies d'élaboration**

#### **Stratégies qui caractérisent 64 % et plus de l'ensemble des étudiants**

- Utiliser des moyens mnémotechniques tels que la méthode des associations.
- Créer des images mentales de ce qui est appris.
- Élaborer des analogies avec des situations qui sont familières.
- Créer des relations entre la matière à apprendre et le connu.
- Rédiger des résumés.
- Reformuler la matière dans ses propres mots pour la comprendre en vue d'un examen.
- Élaborer des implications pratiques à partir de la matière apprise.

#### **Stratégies qui caractérisent de 44 % à 62 % de l'ensemble des étudiants**

- Paraphraser le contenu à retenir.
- Prendre des notes personnelles en lisant.
- Inventer des exemples.
- Relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés.
- Prendre l'essentiel du cours dans ses propres mots.
- Inventer des questions qui pourraient être posées à l'examen.
- Anticiper les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.

#### **Stratégies qui caractérisent moins de 26 % de l'ensemble des étudiants**

- Formuler des questions et des commentaires en étudiant.
- Compléter les notes de cours en consultant d'autres sources de référence.
- Écouter ce qui est présenté au cours sans prendre de notes.

Peut-on dire qu'il existe des stratégies d'élaboration qui favorisent la réussite des étudiants de notre recherche ? En guise de synthèse, le tableau 12 présente les stratégies d'élaboration pour lesquelles il y a une différence significative en faveur des étudiants forts. Fait surprenant d'abord, il n'y a aucune stratégie d'élaboration qui caractérise les étudiants forts de cette recherche pris dans leur ensemble. Il faut analyser les résultats en fonction de champs disciplinaires particuliers pour trouver une telle différence. Ainsi, en Administration, la confection de résumés caractérise les étudiants forts. En Sciences de la santé, trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre et relire les travaux scolaires pertinents qu'on a déjà réalisés sont

deux stratégies plus typiques des étudiants forts. En Arts, les étudiants qui réussissent mieux se caractérisent davantage par la formulation de questions susceptibles d'être posées à l'examen et en Lettres, par la création de liens entre ce qu'ils ont à apprendre et ce qu'ils connaissent ainsi que par la complétion de leurs notes de cours à l'aide d'autres sources de référence.

**Tableau 12**  
Stratégies d'élaboration caractéristiques\* des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	Stratégie d'élaboration	
	Caractéristiques des étudiants forts	Caractéristiques des étudiants faibles
Tous	Aucune	— Créer des images mentales représentant la matière à apprendre. — Écouter ce qui est présenté au cours sans prendre de notes.
Administration	— Faire des résumés de la matière.	Aucune
Sciences humaines	Aucune	— Essayer de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.
Sciences pures	Aucune	— Créer des images mentales représentant la matière à apprendre.
Sciences de la santé	— Trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre. — Relire les travaux scolaires pertinents que l'on a déjà réalisés.	Aucune
Arts	— Inventer des questions qui pourraient être posées à l'examen.	Aucune
Lettres	— Créer des relations entre ce qui est à apprendre et ce qui est connu. — Compléter ses notes de cours en consultant d'autres sources de référence, suggérées ou non.	Aucune

\* Stratégies pour lesquelles il existe une différence significative ( $p < 0,05$ ) entre les étudiants forts et les étudiants faibles

Comme pour les stratégies de répétition, il existe des stratégies d'élaboration qui caractérisent davantage les étudiants faibles que les étudiants forts. Pour les étudiants considérés globalement sans distinction de discipline, ce sont l'écoute en classe sans prendre de notes et la création d'images mentales de la matière apprise. Cette dernière est aussi caractéristique des étudiants faibles en Sciences pures et appliquées. En Sciences humaines, la stratégie d'élaboration privilégiée davantage par les étudiants faibles consiste à essayer de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.

### ***1.3. Les stratégies cognitives d'organisation***

Comme leur nom l'indique, les stratégies cognitives d'organisation ont pour objectif premier l'organisation de la matière à apprendre, soit pour mieux la comprendre, soit pour mieux la retenir. Ce sont des stratégies d'apprentissage qui visent essentiellement la construction de liens entre les diverses informations de manière à pouvoir en dégager une structure qui leur donne une signification. La formation d'un réseau conceptuel demeure l'exemple type d'une stratégie cognitive d'organisation. Leur importance spécifique émerge de plus en plus dans les manuels d'étude.

#### ***1.3.1. Les stratégies d'organisation en contexte de lecture et d'étude régulière***

Notre inventaire proposait aux étudiants sept stratégies cognitives d'organisation en contexte de lecture et d'étude régulière. Les voici présentées par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'étudiants qui affirment que ces stratégies les caractérisent :

- (item 1 : 83 %) Utiliser les titres de chapitres et de sections d'un texte pour identifier les points importants.
- (item 6 : 82 %) Identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel d'un texte.
- (item 28 : 76 %) Former un ensemble cohérent et logique avec tous les éléments se rapportant à un thème donné.
- (item 27 : 62 %) Organiser la matière en faisant des regroupements ou des classifications.
- (item 4 : 50 %) Utiliser couramment l'index ou le lexique des volumes pour mieux comprendre les mots ou les notions qui ne sont pas familiers.

- (item 22 : 49 %) Faire des tableaux, des réseaux ou des schémas pour s'aider à comprendre.
- (item 9 : 35 %) Commencer par une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale avant d'approfondir sa compréhension par une lecture plus lente.

Analysons d'abord les deux premières stratégies. Un fort pourcentage des étudiants de notre échantillon considèrent comme étant caractéristiques d'eux-mêmes, d'une part, le fait de se servir des titres de chapitres et de sections pour s'aider à reconnaître les aspects importants d'un texte (item 1 : 83 %) et, d'autre part, le fait de mettre en évidence les idées principales et de dégager le contenu essentiel d'un texte (item 6 : 82 %). Bien que ces pourcentages soient importants, il n'en demeure pas moins qu'un certain pourcentage d'étudiants (17 % et 18 %) considèrent ces stratégies fondamentales d'organisation comme non caractéristiques d'eux-mêmes (ont répondu « peu » ou « pas du tout caractéristique de moi-même »). Ces pourcentages demeurent relativement stables en fonction des champs disciplinaires. Y a-t-il une différence de perception entre les étudiants forts et les étudiants faibles sur ces stratégies d'organisation ? Les résultats montrent que pour les deux stratégies le pourcentage d'étudiants forts qui considèrent ces stratégies comme caractéristiques d'eux-mêmes est significativement plus élevé que le pourcentage d'étudiants faibles. De même, pour les deux stratégies, le degré moyen de caractérisation est significativement plus élevé chez les étudiants forts.

Ces résultats demeurent-ils constants en fonction des champs disciplinaires ? Dans l'ensemble des champs disciplinaires, les pourcentages obtenus et les degrés moyens de caractérisation pour ces deux stratégies sont plus élevés pour les étudiants forts que pour les étudiants faibles, bien que peu de ces différences soient significatives en raison du nombre plus limité d'étudiants par champ disciplinaire. Toutefois, il faut signaler une absence de différence en Administration où les étudiants forts de notre recherche ne semblent pas recourir davantage que les étudiants faibles aux titres de chapitres et de sections pour faire ressortir les points importants.

La troisième stratégie d'organisation la plus populaire chez les étudiants de notre échantillon consiste à « faire en sorte que tous les éléments se rapportant à un thème forment un ensemble cohérent ou logique » (item 28). Cette stratégie caractérise en effet 76 % de l'ensemble des étudiants. Ce pourcentage demeure constant en fonction du champ disciplinaire. La différence de pourcentage en faveur des étudiants forts (78 % vs 74 %) n'est pas significative. Par contre, la différence de degré moyen de caractérisation en faveur des étudiants forts (forts :  $M = 3,09$  vs faibles :  $M = 2,90$ ) est significative ( $p = 0,001$ ). Ces résultats demeurent-ils constants en fonction des champs disciplinaires ? Dans l'ensemble, les pourcentages

ou les degrés moyens de caractérisation obtenus pour cette stratégie sont plus élevés chez les étudiants forts que chez les étudiants faibles, bien que cette différence ne soit significative qu'en Administration (forts : 76 % et  $M = 3,06$  vs faibles : 63 % et  $M = 2,71$ ). Toutefois, il faut signaler une absence de différence en Sciences humaines (81 %) où la recherche d'une cohérence entre les éléments d'un thème donné ne distingue pas les étudiants forts des étudiants faibles.

L'organisation de la matière par des regroupements et des classifications (item 27) est aussi une stratégie d'organisation pour laquelle on peut observer une différence significative entre les forts et les faibles. Stratégie privilégiée par seulement 62 % des étudiants, elle est utilisée par significativement plus d'étudiants forts (66 %) que d'étudiants faibles (58 %). De plus, le degré moyen de caractérisation des forts ( $M = 2,84$ ) est significativement plus élevé que celui des faibles ( $M = 2,69$ ). Cette différence en faveur des étudiants forts, bien qu'elle soit significative seulement en Administration, se retrouve systématiquement dans tous les champs disciplinaires. Cependant, le pourcentage d'utilisation varie d'un champ disciplinaire à l'autre. Dans l'ordre décroissant, on retrouve en premier les Arts (74 %), ensuite les Lettres (72 %), les Sciences humaines (71 %), les Sciences de la santé (68 %), l'Administration (52 %) et les Sciences pures et appliquées (49 %). Regrouper ou classer des éléments de la matière s'avère donc une stratégie d'organisation efficace dans l'ensemble des champs disciplinaires et semble contribuer à un meilleur rendement scolaire.

Toujours dans le contexte de l'étude régulière, les étudiants disent utiliser régulièrement l'index ou le lexique d'un ouvrage pour mieux comprendre les notions et les mots non familiers (item 4) dans une proportion de 50 %. Ce pourcentage fluctue d'un champ disciplinaire à l'autre, passant de 36 % en Administration à 51 % en Sciences pures et appliquées, 54 % en Sciences humaines, 60 % en Lettres, 61 % en Arts et 66 % en Sciences de la santé. Il y a très peu de différence entre les étudiants forts et les étudiants faibles quant au pourcentage en fonction du champ disciplinaire. Toutefois, il faut souligner une exception en Lettres où le degré moyen de caractérisation des étudiants forts ( $M = 2,96$ ) est significativement ( $p = 0,006$ ) supérieur à celui des étudiants faibles ( $M = 2,07$ ). D'ailleurs, 70 % des étudiants forts affirment que cette stratégie les caractérise contre seulement 43 % des étudiants faibles. En Lettres donc, à la différence des autres champs disciplinaires, l'utilisation courante des index et des lexiques caractérise davantage les étudiants forts et semble être une stratégie efficace puisqu'elle est associée à un rendement scolaire supérieur.

La confection de tableaux, de réseaux et de schémas pour mieux comprendre la matière (item 22) est-elle une stratégie d'organisation qui caractérise les étudiants de notre recherche ? Pour l'ensemble des étudiants,

seulement 49 % l'affirment. C'est en Sciences de la santé, avec 62 % des étudiants qui affirment l'utiliser régulièrement, qu'elle est la plus populaire et c'est en Administration (39 %) qu'elle l'est le moins. Cette stratégie semble être davantage utilisée par les étudiants forts dans quatre champs disciplinaires (Administration, Sciences humaines, Sciences pures et appliquées et Lettres), particulièrement en Sciences pures et appliquées (forts : 55 %, faibles : 44 %,  $p = 0,05$ ) et en Lettres (forts : 59 %, faibles : 21 %,  $p = 0,02$  ; forts :  $M = 2,73$ , faibles :  $M = 1,93$ ,  $p = 0,01$ ) où les différences sont significatives. Curieusement, les Arts et les Sciences de la santé semblent présenter le phénomène inverse, mais aucune de ces différences n'est significative en dépit d'un écart important en Sciences de la santé entre les pourcentages d'étudiants forts (51 %) et d'étudiants faibles (73 %). En définitive, dans l'ensemble des champs disciplinaires, faire des tableaux et des schémas semble être une stratégie associée à un rendement scolaire supérieur, sauf peut-être en Arts et en Sciences de la santé.

La dernière stratégie cognitive qui aide à mieux organiser l'information à apprendre lorsqu'on lit, à savoir se donner l'idée générale d'un texte par une lecture préalable rapide avant d'approfondir sa compréhension par une lecture plus lente (item 9) ressort comme peu caractéristique des étudiants puisque seulement 35 % des étudiants de notre échantillon affirment l'utiliser de manière régulière. Par contre, le pourcentage de cette stratégie fluctue beaucoup d'un champ disciplinaire à l'autre : Administration (26 %), Sciences pures et appliquées (35 %), Sciences humaines (36 %), Lettres (43 %), Sciences de la santé (46 %) et Arts (63 %). Cette stratégie semble utilisée autant par les étudiants forts que par les étudiants faibles, puisqu'aucune différence significative n'est obtenue entre les deux groupes d'étudiants pour cette stratégie. Il faudrait approfondir la manière dont cette lecture rapide est faite dans chacun de ces deux groupes d'étudiants afin de mieux comprendre pourquoi cette stratégie n'a pas d'effet sur le rendement scolaire.

En résumé, en contexte d'étude régulière et de lecture, les stratégies cognitives d'organisation privilégiées par le plus d'étudiants (items 1, 6, 27 et 28) concernent l'identification des points importants et la structuration de la matière. Les étudiants forts les utilisent plus que les étudiants faibles, bien que cette tendance s'estompe pour certaines stratégies particulières dans certains champs disciplinaires. Pour les stratégies d'organisation moins privilégiées par les étudiants (items 4, 9 et 22), relatives à l'utilisation de l'index, de schémas et d'une lecture globale rapide préliminaire, les étudiants forts ne disent pas les utiliser plus que les faibles, bien que quelques différences significatives ressortent en leur faveur dans certaines disciplines.

### ***1.3.2. Les stratégies d'organisation reliées aux cours***

Les trois stratégies d'organisation relatives au travail pendant et après les cours sont privilégiées de manière très différente par les étudiants. Voici les pourcentages obtenus par ordre décroissant pour ces trois stratégies :

(item 79 : 89 %) Identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté pendant les cours.

(item 82 : 63 %) Repérer, pendant les cours, les notions enseignées dans les textes de base suggérés.

(item 85 : 17 %) Composer des tableaux ou des schémas pour résumer la matière présentée au cours précédent.

Les résultats indiquent donc que, parmi les étudiants de notre recherche, 89 % jugent caractéristique d'eux-mêmes d'identifier, pendant les cours, ce qui est le plus important dans la matière présentée (item 79) et 63 % déclarent caractéristique d'eux-mêmes d'essayer de repérer, toujours pendant les cours, les notions enseignées dans le ou les volumes de base (ou recueils de textes) suggérés (item 82). Par contre, une fois les cours terminés, seulement 17 % prétendent composer régulièrement des tableaux ou des schémas pour organiser la matière vue aux cours (item 85). Ces pourcentages se maintiennent en fonction du champ disciplinaire et aucune de ces trois stratégies ne montre une différence significative entre les étudiants forts et les étudiants faibles. Cette observation demeure vraie pour tous les champs disciplinaires. En résumé, les stratégies cognitives d'organisation en rapport direct avec les cours présentent des degrés d'utilisation très diversifiés, mais elles ne semblent pas être associées au rendement scolaire.

### ***1.3.3. Les stratégies d'organisation relatives à la préparation et à la passation des examens***

Dans notre inventaire, il n'y avait qu'une seule stratégie d'organisation liée à la préparation des examens. Les résultats montrent que la production d'une version plus concise de leurs notes de cours en vue d'un examen et qui est relue ensuite plusieurs fois (item 101) est caractéristique de 64 % des étudiants de la recherche. Ce pourcentage se maintient pour l'ensemble des champs disciplinaires. Toutefois, les différences de pourcentage entre les étudiants forts et les étudiants faibles sont relativement peu prononcées et aucune n'est significative. Cette stratégie, si l'on peut supposer qu'elle est pratiquée d'une manière aussi efficace par les deux groupes d'étudiants, ne semble pas avoir d'effet sur le rendement scolaire.

Qu'en est-il des deux stratégies d'organisation en rapport avec le fonctionnement pendant les examens ? En situation d'examen objectif, 86 % des étudiants estiment caractéristique d'eux-mêmes (item 129) le fait d'identifier tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse, les étudiants forts le faisant autant que les étudiants faibles. Ces observations demeurent relativement stables en fonction du champ disciplinaire. Par contre, pour la seconde stratégie d'organisation en cours d'examen, celle d'esquisser d'abord un plan de réponse avant de commencer à la rédiger dans un examen à développement (item 133), elle apparaît moins privilégiée que la précédente par les étudiants en général puisque seulement 56 % des étudiants la jugent caractéristique d'eux-mêmes. Les résultats indiquent que les étudiants forts, avec un degré moyen de caractérisation de 2,74 significativement ( $p = 0,01$ ) plus élevé que celui des étudiants faibles à 2,57, utilisent davantage cette stratégie d'organisation. Cette dernière différence en faveur des étudiants forts, bien qu'aucune ne soit significative, se retrouve dans l'ensemble des champs disciplinaires. La confection d'un plan de réponse semble donc être une stratégie particulièrement adaptée dans un examen à développement.

### ***1.3.4 Les stratégies cognitives d'organisation : synthèse***

En ce qui regarde les stratégies cognitives d'organisation, le portrait général qui se dégage des résultats obtenus pour l'ensemble des étudiants est le suivant (voir le tableau 13). Encore ici, on retrouve trois blocs de stratégies, mais les pourcentages varient quelque peu par rapport à ceux des deux autres types de stratégies cognitives. On trouve d'abord un groupe de cinq stratégies nettement privilégiées (à plus de 75 %) par l'ensemble des étudiants. Il s'agit des stratégies suivantes : a) se servir des titres de chapitres et de sections pour déterminer les points importants, b) mettre en évidence les idées principales et dégager l'essentiel d'un texte, c) former un ensemble cohérent et logique avec des éléments se rapportant à un thème donné, d) reconnaître les aspects les plus importants de ce qui est présenté pendant le cours et e) relever, dans un examen objectif, tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse. La stratégie d'organisation la plus populaire auprès de l'ensemble des étudiants est l'identification des aspects les plus importants de la matière présentée en classe (88 %). Cette observation demeure vraie pour tous les champs disciplinaires, sauf en Sciences de la santé où cette stratégie vient en second. La stratégie d'organisation la plus populaire chez les étudiants des Sciences de la santé consiste à relever les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse pendant les examens objectifs (90 %).

**Tableau 13**

Stratégies d'organisation réparties en fonction du pourcentage d'étudiants qui ont répondu « assez » ou (< tout à fait » caractéristique d'eux-mêmes

### **Stratégies d'organisation**

#### **Stratégies qui caractérisent plus de 75 % de l'ensemble des étudiants**

---

- Se servir des titres de chapitres et de sections pour déterminer les points importants.
- Identifier les idées principales et dégager l'essentiel d'un texte.
- Former un ensemble cohérent et logique avec les éléments se rapportant à un thème donné.
- Reconnaître les aspects les plus importants de ce qui est présenté pendant le cours.
- Relever, dans un examen objectif, tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse.

#### **Stratégies qui caractérisent de 49 % à 64 % de l'ensemble des étudiants**

---

- Utiliser couramment l'index ou le lexique des volumes pour mieux comprendre le sens de nouveaux termes.
- Faire des tableaux, des réseaux et des schémas pour s'aider à comprendre.
- Faire des regroupements ou des classifications d'éléments de la matière.
- Repérer, pendant le cours, les notions enseignées dans le volume de base ou le codex suggéré.
- Produire, en vue de l'examen, une version plus concise de ses notes de cours.
- Esquisser un plan de réponse avant de commencer à rédiger dans un examen à développement.

#### **Stratégies qui caractérisent moins de 35 % de l'ensemble des étudiants**

- Faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale avant de le lire plus lentement pour approfondir sa compréhension.
- Composer des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière présentée en classe.

Il y a ensuite six stratégies intermédiaires, pour lesquelles l'ensemble des étudiants demeurent partagés (entre 49 % et 64 %). Ce sont les stratégies suivantes : a) utiliser couramment l'index ou le lexique des volumes pour mieux comprendre le sens de nouveaux termes, b) faire des tableaux, des réseaux et des schémas pour s'aider à comprendre, c) faire des regroupements ou des classifications d'éléments de la matière, d) repérer, pendant le cours, les notions enseignées dans le volume de base ou le recueil de textes suggéré, e) produire, en vue de l'examen, une version plus concise de ses notes de cours, f) esquisser un plan de réponse avant de commencer à rédiger dans un examen à développement.

Les deux stratégies d'organisation les moins populaires chez les étudiants, pris ensemble ou par champ disciplinaire, sont a) la lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale avant de le lire plus lentement pour approfondir sa compréhension et b) la composition de tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière présentée en classe (de 5 % à 30 %).

Peut-on parler de stratégies d'organisation qui favorisent la réussite des étudiants ? Le tableau 14 présente un portrait assez net de la situation puisqu'aucune stratégie d'organisation ne ressort comme étant caractéristique des étudiants faibles. En revanche, cinq stratégies d'organisation caractérisent l'ensemble des étudiants forts, dont quatre concernent l'étude régulière et une la manière de répondre à un examen : l'utilisation des titres de chapitres et de sections pour s'aider à reconnaître les points importants, la mise en évidence des idées principales et de l'essentiel d'un texte, la formation d'un ensemble cohérent et logique à l'aide des éléments se rapportant à un thème donné, l'organisation de la matière en faisant des regroupements ou des classifications et enfin l'élaboration d'un plan de réponse avant de commencer à rédiger dans un examen à développement. L'analyse en fonction des champs disciplinaires montre que trois de ces stratégies d'organisation caractérisent les étudiants forts en Administration et une ceux de Sciences humaines. Deux autres stratégies d'organisation caractérisent les étudiants forts en Lettres : l'utilisation de l'index ou du lexique des volumes pour mieux comprendre les nouveaux termes et la confection de tableaux, de réseaux ou de schémas pour mieux comprendre la matière. En conclusion, bien que les stratégies d'organisation ne semblent pas totalement absentes du bagage des étudiants faibles, elles semblent plutôt caractéristiques de l'arsenal des étudiants forts.

#### ***1.4. Les stratégies cognitives : synthèse***

Les stratégies cognitives sont les outils de l'apprenant. Elles sont au coeur même de l'action. Elles sont choisies et utilisées par l'apprenant pour répondre à des objectifs personnels d'apprentissage. Nous avons classé ces stratégies cognitives en trois grands groupes en fonction du processus principal favorisant l'apprentissage. Il y a les stratégies où l'apprenant tente de se remettre dans la même situation, devant les mêmes stimulations, reproduisant les mêmes gestes, pensant ainsi raffermir la trace laissée par les nombreux passages. Ce sont les stratégies de répétition. Les résultats montrent que les étudiants ont des préférences et que toutes les stratégies de répétition n'ont pas un poids égal aux yeux des étudiants. Elles se divisent presque en deux catégories. Par exemple, la mise en évidence des notions importantes en les encadrant ou en les surlignant constitue une stratégie très fréquente pour les étudiants, alors que la lecture des notes du cours précédent avant d'assister à un cours est une stratégie

**Tableau 14**  
Stratégies d'organisation caractéristiques\* des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies d'organisation</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utiliser les titres de chapitres et de sections pour s'aider à reconnaître les points importants.</li> <li>— Identifier les idées principales et dégager l'essentiel d'un texte.</li> <li>— Former un ensemble cohérent et logique avec les éléments se rapportant à un thème donné.</li> <li>— Organiser la matière en faisant des regroupements ou des classifications.</li> <li>— Esquisser d'abord un plan de réponse avant de commencer à rédiger dans un examen à développement.</li> </ul>	Aucune
Administration	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Identifier les idées principales et dégager l'essentiel d'un texte.</li> <li>— Former un ensemble cohérent et logique avec les éléments se rapportant à un thème donné.</li> <li>— Organiser la matière en faisant des regroupements ou des classifications.</li> </ul>	Aucune
Sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utiliser les titres de chapitres et de sections pour s'aider à reconnaître les points importants.</li> </ul>	
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	Aucune	Aucune
Lettres	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utiliser l'index ou le lexique des volumes pour mieux comprendre les nouveaux termes.</li> <li>— Faire des tableaux, des réseaux ou des schémas pour mieux comprendre.</li> </ul>	Aucune

Stratégies pour lesquelles il existe une différence significative ( $p < 0,05$ ) entre les étudiants forts et les étudiants faibles.

beaucoup moins utilisée. Des variations en fonction du champ disciplinaire montrent que la nature des connaissances a un effet sur le choix stratégique des étudiants. De plus, les étudiants qui ont un rendement scolaire faible semblent préférer ce type de stratégies.

Il y a ensuite les stratégies d'élaboration où l'apprenant établit des liens entre la matière à apprendre et certaines connaissances qu'il possède déjà en mémoire. Là encore, d'importantes différences entre les stratégies indiquent qu'elles ne sont pas toutes considérées également par les étudiants. Les stratégies d'élaboration ne semblent pas plus caractéristiques des étudiants forts que des étudiants faibles bien que chacun des groupes semble avoir ses préférences. La présence de variations interdisciplinaires montre encore une fois que le lien entre l'utilisation de certaines stratégies cognitives et le rendement scolaire est loin d'être univoque.

Enfin, il y a les stratégies d'organisation où l'apprenant facilite son apprentissage en établissant des relations entre des parties de la matière à apprendre. Ces stratégies exigent un investissement encore plus grand de la part de l'apprenant. Les stratégies d'organisation ne sont pas toutes utilisées également et, fait troublant, semblent être caractéristiques des étudiants à rendement scolaire élevé. Un traitement plus en profondeur de la matière semble caractériser les étudiants forts, alors qu'un traitement plus en surface, à travers des stratégies de répétition, semble caractériser les étudiants plus faibles. Les étudiants forts structurent davantage la matière à apprendre, alors que les étudiants faibles cherchent davantage à la reproduire.

## **2. Les stratégies métacognitives**

Les stratégies métacognitives sont celles qui permettent à l'apprenant de planifier, de contrôler et de réguler son propre comportement cognitif. Il existe ainsi trois catégories de stratégies métacognitives : les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation.

### ***2.1. Les stratégies métacognitives de planification***

Les stratégies métacognitives de planification sont des stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier et d'organiser la façon dont les informations à apprendre seront traitées en l'aidant à se fixer des buts à atteindre, à jauger le niveau du traitement d'information qu'exige la tâche d'apprentissage, à estimer le nombre et le type de traitements d'information nécessaires pour réaliser la tâche d'apprentissage, à prévoir les étapes à suivre, à estimer ses chances de réussite, le temps nécessaire et la façon de répartir celui-ci.

### ***2.1.1. Les stratégies métacognitives de planification en contexte de travail scolaire régulier***

Les sept stratégies suivantes de la catégorie des stratégies métacognitives de planification dans un contexte de travail scolaire régulier étaient comprises dans l'inventaire des stratégies d'apprentissage. Elles apparaissent dans un ordre décroissant de choix.

- (item 15 : 86 %) Chercher à comprendre les principales notions plutôt que de tenter de les mémoriser.
- (item 35 : 72 %) Faire une analyse de la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail utiles et nécessaires.
- (item 59 : 69 %) Limiter suffisamment le sujet afin de faciliter la poursuite des objectifs fixés et de les réaliser efficacement.
- (item 31 : 66 %) Se fixer des objectifs et établir des tâches prioritaires pour une période de travail.
- (item 33 : 64 %) Avant de rédiger un travail, élaborer un plan détaillé et bien articulé qu'on s'efforce de respecter.
- (item 30 : 46 %) Se faire une idée claire et précise du but pour lequel un texte est à lire et évaluer la pertinence de le faire.
- (item 10 : 14 %) Centrer l'attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe, ou sur les deux, d'un texte à lire.

Dans un contexte de travail scolaire régulier on remarque que cinq stratégies sont choisies par 64 % et plus d'étudiants. La stratégie choisie par le plus grand nombre d'individus (item 15 : 86 %) nous apprend que les étudiants cherchent à comprendre le matériel présenté plutôt que de le mémoriser. Les quatre autres stratégies correspondent à des habitudes d'étude par lesquelles les étudiants prennent soin de décider de leurs outils de travail (item 35 : 72 %), tentent de cerner leur sujet et les objectifs (item 59 : 69 %) qu'ils privilégient (item 31 : 66 %) et dressent des plans de travail (item 33 : 64 %). Pour cette dernière stratégie les tests statistiques indiquent une différence significative entre le groupe des étudiants dits forts et ceux du groupe dit des étudiants faibles en faveur du groupe des étudiants qui réussissent.

Deux autres stratégies sont jugées caractéristiques par un plus faible nombre d'étudiants. Seulement 46 % révèlent se faire une idée des motifs qui les amènent à lire un texte (item 30). De même, seuls 14 % se donnent des stratégies pour accéder plus rapidement à l'information contenue dans un texte (item 10).

Lorsqu'on considère ces résultats, mais cette fois-ci en faisant la distinction forts/faibles, on remarque la similitude qui existe entre les réponses d'un groupe et celles de l'autre. Un écart maximal de 5 % existe entre les réponses du groupe des faibles et celle du groupe des forts (item 30 : se faire une idée des motifs qui amènent les étudiants à lire un texte), alors que les faibles jugent cette stratégie un peu plus caractéristique d'eux-mêmes que les forts. Deux items (item 35 ; 72 % : analyser la tâche pour choisir des outils de travail appropriés et item 10 ; 14 % : diriger son attention vers des parties définies d'un paragraphe) indiquent un accord total entre les deux groupes, alors que chaque groupe répond que chacune de ces deux stratégies le caractérise, avec la même force.

Si l'on tient compte des champs disciplinaires, des comparaisons peuvent être établies d'un secteur à l'autre. On remarque tout d'abord que dans certains secteurs disciplinaires les pourcentages représentant les choix des étudiants s'écartent beaucoup de l'ensemble des réponses, secteurs disciplinaires confondus. Ainsi en Sciences de la santé et en Arts les étudiants tentent plus de cerner leur sujet et leurs objectifs (item 59 : 78 % et 79 % respectivement) que l'ensemble des étudiants (69 %). La même observation peut être faite pour le secteur des Lettres où les étudiants accordent davantage la priorité à leurs objectifs (item 31 : 76 % des étudiants contre 66 % pour l'ensemble). Les étudiants en Arts se démarquent de l'ensemble par l'effort qu'ils mettent à se faire une idée des motifs qui les amènent à lire un texte (item 30 : 74 % choisissent cette stratégie contre 46 % pour l'ensemble). Ce choix est plus souvent effectué par des faibles que par des forts (80 % et 67 % respectivement).

En résumé, seule la stratégie de l'élaboration d'un plan détaillé et bien articulé que l'étudiant s'efforce de respecter au moment de la rédaction d'un travail semble être associée au succès scolaire (item 33) dans le groupe des stratégies métacognitives de planification en contexte de travail scolaire régulier. Cette même stratégie est aussi associée à la réussite scolaire en Sciences humaines.

### ***2.1.2. Les stratégies métacognitives de planification en contexte de préparation à l'examen***

Cinq stratégies appartiennent à cette catégorie.

(item 92 : 94 %) Identifier d'abord ce qui est le plus important à apprendre pour un examen.

(item 100 : 79 %) S'assurer des sujets couverts par l'examen en consultant le plan de cours.

(item 104 : 52 %) Se fixer un niveau de réussite à atteindre pour l'examen.

(item 94 : 43 %) Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.

(item 93 : 28 %) Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus facile.

En situation de préparation à l'examen, deux stratégies méta-cognitives de planification sont choisies par 79 % et plus des étudiants : déterminer ce qui est le plus important à apprendre pour l'examen (item 92 : 94 %) et vérifier à l'aide du plan de cours les sujets importants à apprendre (item 100 : 79 %). Les choix des groupes fort et faible sont très similaires, alors qu'un mince écart de 3 % sépare les réponses pour l'item 92 en faveur du groupe des faibles. Une adhésion totale existe dans les réponses à l'item 100. Ce sont ainsi des stratégies que l'étudiant juge importantes dans son travail de préparation à l'examen.

La stratégie de se fixer un niveau de réussite avant de d'entreprendre l'étude pour un examen n'est choisie que par 52 % des personnes et les deux dernières stratégies de cette catégorie n'obtiennent pas de majorité. Quarante-trois pour cent des répondants disent commencer par étudier ce qui est le plus difficile (item 94), alors que seulement 28 % commencent par étudier la matière qui leur semble la plus facile (item 93). Il est à noter qu'il existe pour cet item une différence significative entre les faibles et les forts, en faveur du groupe des faibles. Les faibles cherchent peut-être à se rassurer en commençant leur étude par un contenu qui leur est plus accessible.

La comparaison effectuée par champ disciplinaire permet de distinguer le secteur des Arts des autres secteurs. Les étudiants commencent par étudier ce qui est le plus difficile au moment de la préparation d'un examen dans une proportion plus grande que pour l'ensemble (item 94 : 68 % des étudiants des Arts contre 43 % de l'ensemble). Ils se fixent dans une plus faible proportion un niveau de réussite avant d'entreprendre l'étude pour un examen (item 104 : 22 % de ceux des Arts contre 52 % de l'ensemble des étudiants).

Il est intéressant de noter qu'à l'item 93 la différence entre les groupes fort et faible est significative en faveur des faibles pour deux secteurs : l'Administration et les Sciences pures et appliquées. Les étudiants faibles de ces secteurs commencent leur étude par le matériel qui leur semble être le plus facile.

En résumé, une situation intéressante se dessine en ce qui regarde l'évaluation par les étudiants de la matière à étudier. Cette évaluation leur permet de décider de leur stratégie d'étude : les faibles se distinguent significativement des forts par leur choix de commencer leur étude par le matériel le plus facile, situation qui prévaut aussi en Administration et en Sciences pures et appliquées. Certains choisissent de commencer leur étude par la matière la plus difficile : 45 % des faibles contre 41 % des

étudiants à succès. Une différence significative existe entre les forts et les faibles en Sciences humaines, les faibles favorisant davantage cette stratégie.

### **2.1.3. Les stratégies métacognitives de planification pendant l'examen**

Le troisième contexte de travail pour la catégorie de stratégies métacognitives de planification est celui du comportement stratégique des étudiants pendant les examens. Six stratégies sont proposées à l'inventaire :

- (item 125 : 97 %) Lire attentivement les directives.
- (item 127 : 97 %) Lire attentivement chacune des questions.
- (item 130 : 86 %) Identifier le type de question (objective, courte, à développement, etc.), afin d'y répondre de façon adéquate.
- (item 131 : 80 %) Évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées.
- (item 128 : 73 %) Écrire d'abord rapidement tout ce qu'on sait pour chacune des questions.
- (item 126 : 71 %) Commencer par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, aux questions les plus difficiles.

Ces six stratégies sont choisies par une forte proportion des étudiants : de 71 % à 97 % des étudiants disent y avoir recours. Il s'agit de dégager une idée d'ensemble de l'examen en lisant les directives (item 125 : 97 %), en lisant les questions (item 127 : 97 %) et en définissant le type de question (item 130 : 86 %) afin d'organiser le travail à effectuer pour passer cet examen. Les étudiants disent aussi dégager une vision d'ensemble de l'examen (item 131 : 80 %) afin d'estimer l'ampleur de la tâche et noter rapidement des éléments repères pour chacune des questions (item 128 : 73 %). Ils se dotent finalement de stratégies permettant d'organiser l'ordre de réponse aux questions : des plus faciles aux plus difficiles (item 126 : 71 %).

Les tests statistiques dégagent une différence significative entre les faibles et les forts pour quatre des six items : item 127, en faveur des faibles ; item 131, en faveur des forts ; item 128, en faveur des faibles ; item 126, en faveur des faibles.

La comparaison par champ disciplinaire met en évidence le fait que les étudiants en Sciences de la santé qui ont répondu au questionnaire indiquent dégager une vision d'ensemble de l'examen (item 131 : 61 %) dans une proportion moindre que l'ensemble des étudiants, qui ont choisi la stratégie à 80 %. Une différence significative existe toutefois en faveur

des forts de ce secteur. Les étudiants du secteur des Arts disent noter rapidement des éléments repères pour chacune des questions (item 128 : 84 %) et organiser l'ordre de réponse aux questions : des plus faciles aux plus difficiles (item 126 : 90 %) dans une proportion plus grande que l'ensemble des étudiants (73 % et 71 % pour l'ensemble). Il est aussi intéressant de souligner, dans le cas de ces deux derniers items, qu'ils sont choisis par tous les étudiants en Arts classés dans le groupe dit des faibles. L'organisation des réponses des étudiants par des points de repères (item 128) est significative pour les secteurs de l'Administration, des Sciences humaines et des Arts en faveur des étudiants faibles dans les trois secteurs. La gestion de l'ordre des réponses — des plus faciles aux plus difficiles (item 126) — est aussi significative, en faveur des étudiants faibles, en Administration et en Sciences humaines.

En résumé, la seule stratégie métacognitive de planification pendant l'examen qui semble liée au succès scolaire est celle de l'évaluation, par l'étudiant fort, de l'ampleur de la tâche à effectuer en regardant rapidement l'ensemble des questions posées. Les autres stratégies de ce groupe, quoique choisies par une forte majorité d'étudiants, ne permettent pas de reconnaître plus de stratégies associées au succès scolaire.

#### ***2.1.4. Les stratégies métacognitives de planification : synthèse***

En synthèse des stratégies métacognitives de planification, il appert que la grande majorité des étudiants, qu'ils soient parmi les forts ou les faibles, cherchent plutôt à comprendre les notions à étudier qu'à les mémoriser. Cette stratégie serait fortement caractéristique des étudiants qui ont participé à l'étude. Les étudiants sont cependant moins nombreux à se fixer des objectifs et à accorder la priorité à certaines tâches (item 31). Moins de la moitié indiquent qu'ils s'interrogent sur la pertinence et l'utilité des lectures assignées (item 30), les forts encore moins que les faibles. Une faible majorité d'étudiants forts révèlent se fixer un niveau de réussite à l'examen.

Les étudiants sont plus enclins à recourir à des stratégies visant à l'établissement d'un plan. Les étudiants forts disent élaborer un plan de travail, significativement plus que les faibles. Les groupes d'étudiants n'appliquent cependant que dans une proportion très faible des stratégies de lecture afin de dégager les idées principales des textes. Pendant les examens, les deux groupes lisent les directives et les questions attentivement. Cependant, ces comportements caractérisent davantage les faibles que les forts. Il y aurait donc lieu de s'interroger sur l'habileté et la concentration avec lesquelles les faibles appliquent ces stratégies généralement associées au succès.

Les étudiants choisissent dans des proportions similaires (forts et faibles) des stratégies par lesquelles une analyse de la tâche s'effectue. Les deux groupes tentent de cerner leur sujet ou la matière à étudier, de déterminer les outils de travail nécessaires et le type de questions auxquelles ils ont à répondre. La seule stratégie qui semble associée au succès en ce qui a trait à l'analyse de la tâche est celle de considérer l'ensemble des questions d'un examen afin de dégager une idée de l'ampleur de la tâche (item 131). Dans l'ensemble, les forts se distinguent significativement des faibles, tout comme les étudiants à succès du secteur des Sciences de la santé, pour le recours à une telle stratégie.

Toutes les stratégies associées à la hiérarchisation de la matière à étudier selon le niveau de difficulté ne ressortent pas comme étant spécialement caractéristiques des étudiants forts. Lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, seulement 41 % des forts commencent par étudier ce qui semble plus difficile (item 94) et 25 % des forts commencent par étudier ce qui leur semble le plus facile (item 93). Une relation significative existe même en faveur des faibles montrant que ceux-ci choisissent de commencer leur étude par la matière qui leur semble la plus facile (item 93), suivis en cela des étudiants en difficulté de l'Administration et des Sciences pures et appliquées. Une différence significative existe en faveur des faibles pour les Sciences humaines, ce groupe d'étudiants commençant leur étude par la matière la plus difficile (item 94). Que font les étudiants qui réussissent ? Un problème semble se poser ici, car aucun des deux items, opposés l'un et l'autre, ne permet de dégager une image des choix d'une majorité des étudiants à succès. Ceux-ci ne se posent peut-être pas la question par rapport à la plus ou moins grande difficulté d'une matière à étudier. Ils ont un certain contenu à assimiler et effectuent cette tâche. Dans le même ordre d'idées, cette fois-ci pendant l'examen, plus de faibles disent commencer à répondre aux questions faciles plutôt qu'aux questions difficiles (item 126). De même, plus de faibles révèlent jeter d'abord sur papier ce qu'ils savent sur un sujet sans organiser immédiatement la réponse (item 128). Les faibles se distinguent significativement des forts pour ces deux stratégies, de même que les étudiants faibles de l'Administration et des Sciences humaines lorsque les secteurs disciplinaires sont considérés. Ces données sont surprenantes car elles sont généralement associées au succès. Il faudrait là aussi s'interroger sur l'habileté et la justesse du jugement des personnes qui affirment les appliquer. Le tableau 15 présente sous une forme schématique les stratégies métacognitives de planification caractéristiques pour lesquelles une différence significative existe entre les étudiants forts et les faibles.

**Tableau 15**  
Stratégies métacognitives de planification des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies métacognitives de planification</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Avant de rédiger un travail, élaborer un plan détaillé et bien articulé qu'on s'efforce de respecter.</li> <li>— Évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus facile.</li> <li>— Lire attentivement chacune des questions.</li> <li>— Écrire d'abord rapidement tout ce qu'on sait pour chacune des questions.</li> <li>— Commencer par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, sur les questions les plus difficiles.</li> </ul>
Administration	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Centrer l'attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe, ou sur les deux, d'un texte à lire.</li> <li>— Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus facile.</li> <li>— Écrire d'abord rapidement tout ce qu'on sait pour chacune des questions.</li> <li>— Commencer par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, sur les questions les plus difficiles.</li> </ul>
Sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Avant de rédiger un travail, élaborer un plan détaillé et bien articulé qu'on s'efforce de respecter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.</li> <li>— Lire attentivement chacune des questions.</li> <li>— Écrire d'abord rapidement tout ce qu'on sait pour chacune des questions.</li> <li>— Commencer par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, sur les questions les plus difficiles.</li> </ul>
Sciences pures	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Commencer d'abord par étudier ce qui est le plus facile.</li> </ul>
Sciences de la santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées.</li> </ul>	Aucune
Arts	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Écrire d'abord rapidement tout ce qu'on sait pour chacune des questions.</li> </ul>
Lettres	Aucune	Aucune

## **2.2. Les stratégies métacognitives de contrôle**

Les stratégies de contrôle sont des stratégies utilisées en cours d'apprentissage et qui permettent de faire le point sur les activités de traitement d'information réalisées en faisant de la classification, de la vérification, c'est-à-dire en prenant conscience de ses progrès et de ses résultats, en évaluant la qualité et l'efficacité de la façon (stratégie) dont on réalise une activité cognitive en se basant sur des critères et indices de qualité et d'efficacité et, finalement, en prévoyant ou en anticipant les avenues possibles de solution et les résultats escomptés.

### **2.2.1. Les stratégies métacognitives de contrôle en situation de travail scolaire régulier**

Sept stratégies ont été regroupées dans la catégorie stratégies métacognitives de contrôle en situation de travail scolaire régulier. Ce sont les suivantes :

- (item 32 : 87 %) S'assurer que l'attention est entièrement concentrée.
- (item 36 : 66 %) Concentrer l'attention en se rappelant continuellement ce que l'on veut et doit faire et en se rappelant ce qui est important.
- (item 38 : 59 %) Évaluer constamment ses apprentissages afin de s'assurer que tout va bien.
- (item 5 : 54 %) S'arrêter après avoir lu quelques paragraphes ou une partie plus considérable d'un texte afin de faire une récapitulation mentale, un résumé ou un schéma de ce qui vient d'être lu.
- (item 41 : 52 %) Essayer régulièrement d'identifier ses forces, ses faiblesses et ses lacunes.
- (item 37 : 45 %) Se demander régulièrement si l'on se rapproche de son but.
- (item 39 : 33 %) Remettre régulièrement en question sa démarche d'étude.

Une stratégie est choisie par 87 % des répondants. On apprend que ces personnes, dans une forte proportion, s'interrogent sur la qualité de leur concentration (item 32), cette proportion étant presque égale chez les forts et les faibles, avec une légère supériorité de 2 % pour le groupe des faibles. Lorsqu'il est question du moyen que les étudiants prennent pour vérifier leur concentration, seulement 66 % retiennent la stratégie qui consiste à se rappeler les buts et les objectifs à atteindre par rapport au travail

d'étude (item 36). Encore un peu moins d'étudiants (item 38 : 59 %) disent s'évaluer fréquemment par rapport à leurs apprentissages de façon à en vérifier la progression. Les résultats globaux indiquent donc que même si les étudiants avouent prêter attention à la qualité de leur concentration, ils choisissent moins fréquemment les stratégies soutenant un tel effort.

Des énoncés ont proposé des moyens pour effectuer l'évaluation du progrès des apprentissages dont il est question à l'item 38. Cinquante-quatre pour cent des personnes font une auto-évaluation de leur apprentissage en vérifiant leur qualité de compréhension des textes lus par le recours à des schémas ou à des résumés (item 5). D'autres, de façon plus générale mais en proportion moindre, disent tenter de définir leurs forces et leurs faiblesses (item 41 : 52 %).

Les deux dernières stratégies d'apprentissage métacognives de contrôle en situation de travail scolaire régulier sont choisies par moins de 50 % des étudiants. Le fait de s'interroger régulièrement par rapport à sa démarche vers un but fixé (item 37 : 45 %) ou par rapport à sa démarche d'étude (item 39 : 33 %) ne sont pas jugées caractéristiques par un grand nombre d'étudiants.

Les résultats globaux, lorsqu'on les considère selon la structuration des groupes (fort ou faible), montrent une grande cohésion. Les écarts entre les réponses de l'un et de l'autre groupe sont très faibles, l'écart le plus grand étant de 7 % en faveur du groupe des faibles (item 39).

Que nous révèle la perspective disciplinaire par rapport aux perceptions des étudiants au sujet de leurs stratégies d'apprentissage ?

Quelques différences entre secteurs disciplinaires apparaissent pour tous les items de ce groupe de stratégies. Le secteur des Arts se démarque par ses réponses à cinq des six items. Ces étudiants s'interrogent sur la qualité de leur concentration, mais avec une fréquence moindre que pour l'ensemble (item 32 : 79 %, vs 87 % pour l'ensemble). La même stratégie est retenue par 95 % des étudiants en Sciences de la santé. Pour ce qui concerne la vérification de leur concentration, seulement 53 % des étudiants en Arts (66 % pour l'ensemble) retiennent la stratégie qui consiste à se rappeler les buts et les objectifs à atteindre (item 36). Un cas similaire se présente pour les étudiants en Sciences pures et appliquées, 56 % retenant cette stratégie. Moins de la moitié des étudiants en Arts (item 38 : 47 %) disent s'évaluer fréquemment pour vérifier la progression de leurs apprentissages (59 % pour l'ensemble). Ces résultats sont encore une fois mis en parallèle avec les résultats des étudiants en provenance des Sciences pures et appliquées (49 %). Ces résultats, pour ce même item, s'opposent aux perceptions des étudiants en Sciences humaines qui jugent cette stratégie caractéristique à 69 % (59 % pour l'ensemble).

Les étudiants du secteur des Arts renversent toutefois la tendance globale pour un item, car 68 % d'entre eux jugent caractéristique d'eux-mêmes l'effort d'effectuer une révision mentale des textes lus ou d'avoir recours à des schémas ou à des résumés (item 5). Cet item est toutefois jugé caractéristique par seulement 41 % des étudiants en Lettres.

Les étudiants en Arts tentent dans une plus faible proportion (item 41 : 28 %) de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses (52 % pour l'ensemble). On doit noter que dans le cas de cette dernière stratégie une différence significative existe entre les groupes fort et faible, c'est-à-dire que cette habitude de reconnaître ses forces et ses faiblesses caractérise davantage et de façon statistiquement significative les faibles par rapport aux forts pour le secteur des Sciences humaines.

Les deux dernières stratégies d'apprentissage métacognitives de contrôle en situation de travail scolaire régulier sont choisies par moins de 50 % de l'ensemble des étudiants. De même, une faible proportion des étudiants en Arts remettent régulièrement en question leur démarche vers un but fixé (item 37 : 37 %), imités en cela par les étudiants des Lettres (36 % vs 47 % pour l'ensemble). La démarche d'étude apparaît plus faiblement remise en question par les étudiants en Sciences pures et appliquées (item 39 : 24 % vs 33 % pour l'ensemble).

En résumé, il est donc possible de constater qu'une bonne disparité existe dans les stratégies métacognitives de contrôle en situation de travail régulier. Les personnes ont des habitudes différentes de remise en question de leur démarche, les secteurs qui se démarquent davantage et le plus fréquemment étant celui des Arts et, dans une proportion moindre, celui des Lettres et celui des Sciences pures et appliquées. Il est cependant possible de tracer un parallèle entre les Arts et les Sciences pures et appliquées en ce qui a trait à leur habitude moins fréquente que pour l'ensemble à se rappeler les buts et les objectifs à atteindre (item 36). Ils s'évaluent également moins souvent que l'ensemble par rapport à leurs apprentissages pour en vérifier la progression. Une opposition et un parallèle existent entre le secteur des Arts et celui des Lettres. L'opposition porte sur l'effort de faire une révision mentale des textes lus ou d'avoir recours à des schémas ou à des résumés, choisi majoritairement par les étudiants en Arts mais minoritairement par ceux des Lettres. Le parallèle porte sur la faible proportion des étudiants qui s'interrogent régulièrement par rapport à la démarche vers un but fixé. Ce parallèle peut être fait en remarquant les pourcentages différents des choix de réponses. Il n'existe cependant pas de différences significatives rattachant ces différentes habitudes au succès scolaire.

### ***2.2.2. Les stratégies métacognitives de contrôle en situation de travail préparatoire aux cours***

Le contexte de travail scolaire en fonction des cours ne touche que deux stratégies métacognitives de contrôle. Les étudiants se disent conscients de leur participation aux activités d'apprentissage (item 88 : 87 %) et ils s'assurent de bien comprendre le cours donné par le professeur (item 87 : 75 %). Les réponses des forts et des faibles sont similaires.

Relativement aux secteurs disciplinaires, les étudiants en Sciences pures et appliquées se montrent conscients de leur participation aux activités d'apprentissage dans une plus faible proportion que pour l'ensemble (item 88 : 76 %, vs 87 % pour l'ensemble). Une différence significative existe d'ailleurs en faveur des forts en Administration pour cet item. Les étudiants d'Administration qui réussissent dans leurs études sont davantage conscients de leur participation aux activités d'apprentissage. Les étudiants en Arts se donnent plus fréquemment que l'ensemble des étudiants les moyens de s'assurer de bien comprendre le cours donné par le professeur (item 87 : 84 %, vs 75 % pour l'ensemble).

### ***2.2.3. Les stratégies métacognitives de contrôle en situation de préparation à l'examen et pendant l'examen***

Une seule stratégie caractérisait le travail scolaire en préparation d'examen. La personne cherche à vérifier pendant l'étude son niveau de compréhension ou de mémorisation (item 105 : 84 %). Les forts et les faibles ont des réponses à peu près similaires.

Les étudiants des Arts et des Lettres choisissent toutefois moins fréquemment cette stratégie (74 % en faveur des faibles en Arts et 76 % en faveur des forts en Lettres). En Lettres une différence significative existe entre les forts et les faibles en faveur du groupe des forts, de même qu'en Administration, aussi en faveur des forts. Les étudiants en Arts se démarquent ici par le fait que les faibles choisissent plus fréquemment cette stratégie que les forts, à l'instar des étudiants des Sciences de la santé. Dans ce secteur aussi plus d'étudiants faibles que forts disent vérifier leur compréhension ou leur mémorisation pendant l'étude pour un examen.

Trois stratégies métacognitives de contrôle sont appliquées dans la situation de travail pendant l'examen. Les étudiants s'assurent de bien comprendre le sens des questions avant d'y répondre (item 132 : 96 %) ; ils révisent leurs réponses avant de remettre l'examen (item 134 : 88 %) ; ils vérifient l'orthographe et la grammaire (item 135 : 71 %). On note une bonne cohésion dans les réponses entre le groupe des forts et celui des

faibles, car seul un faible écart sépare les pourcentages associés à chacun des groupes pour chacun des items.

La perspective du champ disciplinaire indique une bonne variation dans les réponses relatives à la stratégie de vérification de l'orthographe et de la grammaire (item 135). Les étudiants du secteur des Lettres (92 %), des Arts (84 %) et des Sciences humaines (83 %) s'en préoccupent fortement. Ceux des Sciences de la santé (62 %) et ceux de l'Administration (60 %) s'en soucient un peu moins. Chez les étudiants des Sciences pures et appliquées cette stratégie est choisie par une faible majorité (52 %). Les étudiants d'Administration révisent leurs réponses avant de remettre leur examen et cette stratégie (item 134) distingue significativement les forts des faibles en faveur des forts.

#### ***2.2.4. Les stratégies métacognitives de contrôle : une synthèse***

Les stratégies métacognitives de contrôle apparaissent donc être privilégiées de façon très variable selon les secteurs disciplinaires, le secteur des Arts étant celui où ces stratégies sont proportionnellement moins choisies que pour l'ensemble. Des différences et des parallèles entre secteurs ont pu aussi être établis, notamment entre les Sciences pures et appliquées et les Arts et entre les Arts et les Lettres.

Il appert que, dans l'ensemble des stratégies métacognitives de contrôle, c'est en situation d'examen qu'une forte majorité d'étudiants font davantage d'efforts de vérification de la qualité de leur compréhension du sens des questions et de leurs réponses. Ces stratégies sont reprises majoritairement dans chacun des secteurs disciplinaires et une différence significative distingue les forts des faibles en Administration pour ce qui concerne la vérification par l'étudiant fort de la qualité de ses réponses. Les autres stratégies visant à décrire l'effort de prise de conscience des forces et des faiblesses ou la réflexion que l'individu peut faire à propos de son apprentissage caractérisent peu le succès scolaire. Une différence significative en faveur des faibles existe pour ces deux stratégies (items 39 et 41). Est-ce à dire que les faibles s'interrogent davantage parce qu'ils se sentent peu sûrs d'eux-mêmes ? Il appert que leur interrogation aide peu à leur succès scolaire. Une telle tendance se renverse en situation de préparation à l'examen, alors qu'une plus grande proportion d'étudiants forts privilégient cette stratégie qui consiste à vérifier leur compréhension de la matière (item 105). Un lien significatif n'a cependant pu être dégagé pour l'ensemble des résultats, sauf pour ce qui concerne les étudiants forts d'Administration et de Lettres. Alors qu'en travail scolaire régulier la vérification de la qualité de l'apprentissage et l'évaluation des progrès intéressent davantage les faibles que les forts, en situation de préparation

d'examen ce sont les forts qui utilisent, cette fois-ci à leur avantage dans le cas d'Administration et de Lettres, ce mode de réflexion sur leurs apprentissages. Le tableau 16 présente sous une forme schématique les stratégies métacognitives de contrôle caractéristiques des étudiants pour lesquelles une différence significative existe entre les forts et les faibles.

**Tableau 16**  
Stratégies métacognitives de contrôle des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

**Stratégies métacognitives de contrôle**

	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	Aucune	— Essayer de déterminer ses forces, ses faiblesses, ses lacunes. Remettre régulièrement en question sa démarche d'étude.
Administration	— Être conscient de son degré de participation aux activités du cours. Pendant l'étude pour un examen, vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation. — Réviser les réponses données à l'examen afin de vérifier la qualité des réponses.	— Remettre régulièrement en question sa démarche d'étude.
Sciences humaines	Aucune	— Essayer de déterminer ses forces, ses faiblesses, ses lacunes. — Remettre régulièrement en question sa démarche d'étude.
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	Aucune	Aucune
Lettres	— Pendant l'étude pour un examen, vérifier constamment son niveau de compréhension ou de mémorisation.	Aucune

### **2.3. Les stratégies métacognitives de régulation**

Les stratégies métacognitives de régulation sont utilisées par l'apprenant dans le déroulement logique des constatations faites dans le cadre des activités stratégiques de contrôle. Bref, les stratégies de régulation représentent les suites logiques aux activités de contrôle. Elles impliquent des activités de nature à apporter des ajustements sur le plan de la capacité du traitement, au sujet du matériel traité, de l'intensité du traitement et, finalement, au sujet de la vitesse de traitement.

#### **2.3.1. Les stratégies métacognitives de régulation selon les quatre circonstances de travail**

Étant donné leur faible nombre (6), ces stratégies seront traitées ensemble, sans distinction entre les différentes circonstances de travail.

En situation de travail scolaire régulier, trois stratégies métacognitives de régulation sont avancées. Ainsi les étudiants concentrent leurs efforts d'étude sur ce qui n'est pas compris (item 18 : 79 %) et ils arrêtent leur étude lorsqu'ils se sentent fatigués (item 62 : 77 %). Par ailleurs, seulement 40 % des répondants réfléchissent à leurs stratégies d'étude en vue de les modifier pour qu'elles soient plus efficaces (item 40). Les réponses fournies par les forts et les faibles vont dans le même sens, c'est-à-dire qu'il y a un faible écart entre les réponses des deux groupes : 2 % pour chacune des stratégies.

Certaines différences dans les choix apparaissent dans des champs disciplinaires. Ainsi en Sciences pures et appliquées (87 %) et en Arts (90 %) les étudiants nous révèlent concentrer leurs efforts d'étude sur ce qui n'est pas compris (item 18) dans une proportion encore plus forte que pour l'ensemble (79 %), en faveur cependant des faibles dans le cas des étudiants en Sciences pures et appliquées.

Les étudiants en Lettres privilégient encore plus que l'ensemble la stratégie d'arrêter leurs études lorsqu'ils se sentent fatigués (item 62 : 94 %, vs 77 % pour l'ensemble). Cette stratégie distingue significativement les étudiants forts des Sciences de la santé.

Une plus petite proportion d'étudiants en Lettres (32 %) réfléchissent à leurs stratégies d'études en vue de les modifier pour qu'elles soient plus efficaces (item 40 : 42 % pour l'ensemble).

Une seule stratégie métacognitive de régulation concerne le travail scolaire en préparation des examens. C'est le corollaire de l'item 40, mais cette fois-dans une situation d'étude en vue d'un examen : seulement 54 % des répondants disent réfléchir à leurs stratégies d'étude lorsqu'ils

préparent un examen, cela dans le but de les modifier pour qu'elles soient plus efficaces (item 106). Douze pour cent plus d'individus appliquent cette stratégie lorsqu'ils sont en situation de préparation à l'examen comparativement à ce qui se passe en étude régulière. L'épreuve de l'examen incite un plus grand nombre de personnes à vérifier le caractère approprié de leurs stratégies d'étude. Il reste qu'il s'agit d'une stratégie importante et que l'on ne peut que se surprendre du peu d'intérêt que suscite cette stratégie chez les répondants. Les groupes fort et faible répondent dans une proportion très similaire à cet item : un écart de 2 % sépare leurs réponses. Cet item distingue toutefois significativement les forts des faibles, en faveur des forts, en Administration.

Pendant les examens, deux stratégies métacognitives de régulation sont retenues. Les étudiants les privilégient à 96 % et 91 %. Ainsi ils sont capables de s'auto-évaluer et de se représenter la difficulté inhérente à l'examen à passer par la gestion de l'ordre des réponses aux questions d'examens en fonction de la compréhension qu'ils en ont (item 141). Ils disent se fixer pour objectif de répondre à toutes les questions (item 142). Les forts et les faibles répondent avec la même fréquence : il n'y a qu'un écart de 2 % entre les réponses des forts et des faibles. En appliquant le test statistique, les étudiants forts des Sciences pures et appliquées se distinguent des faibles par leur gestion de l'ordre des réponses aux questions. Ils évaluent leur compréhension de la question, la mettent de côté et la reprennent s'il leur reste du temps (item 141). Les étudiants forts d'Administration se distinguent des faibles par leur choix de répondre à toutes les questions de l'examen (item 142).

### ***2.3.2. Les stratégies métacognitives de régulation : une synthèse***

Les stratégies métacognitives de régulation sont plus utilisées en situation d'examen qu'en situation de travail scolaire régulier. Les étudiants forts, comme les faibles, évaluent leur compréhension de la matière examinée et gèrent en conséquence leur ordre de réponse. Les étudiants manifestent donc une propension à évaluer le temps à investir en fonction du temps imparti. Cette stratégie n'est toutefois liée au succès scolaire de façon significative, en ce qui regarde les forts et les faibles, qu'en Sciences pures et appliquées.

Les deux groupes d'étudiants révèlent, dans une aussi forte proportion, qu'ils répondent à toutes les questions d'un examen. Ces remarques s'appliquent à tous les secteurs disciplinaires qui ont participé à l'étude. L'habileté à répartir l'effort à investir en situation d'examen, même si elle est choisie en majorité par les étudiants forts dans tous les secteurs, est associée de façon significative au succès en Administration seulement. En situation de travail scolaire régulier, ce sont les étudiants faibles qui dans

l'ensemble choisissent de se concentrer sur ce qui est mal compris. Ils répartissent leur effort selon leur appréciation de leur compréhension. Cette stratégie ne peut donc être associée au succès scolaire : il existe même une différence significative entre les forts et les faibles, en faveur des faibles en Sciences humaines. Il y a là encore matière à s'interroger sur ce résultat surprenant. L'appréciation des faibles peut être faussée, elle peut engendrer de l'anxiété, en conséquence de l'incompréhension qui freine l'étude ; il peut en découler une gestion du temps non réaliste.

Dans une situation de travail scolaire régulier, on peut mettre en évidence l'évaluation que les étudiants forts font de leur fatigue et leur décision de suspendre pour un temps leur étude. Les étudiants forts des secteurs disciplinaires ayant participé à l'étude choisissent de ne pas persister lorsqu'ils se sentent trop fatigués. Les étudiants qui réussissent montrent ainsi une conscience de leur état personnel. Cette sensibilité n'est toutefois associée de façon significative au succès qu'en Sciences de la santé.

Le tableau 17 présente sous une forme schématique les stratégies métacognitives de régulation caractéristiques des étudiants pour lesquelles une différence significative existe entre les forts et les faibles.

#### ***2.4. Les stratégies métacognitives : une synthèse***

En synthèse des stratégies métacognitives, on s'aperçoit que des 37 stratégies proposées dans l'inventaire, 15 sont choisies par 80 % et plus des personnes, soit 40,5 % des stratégies ; 11 le sont par 60 % -79 % des répondants, soit 29,7 % ; 9 par 40 %-59 %, soit 24,4 % des stratégies ; une est classée dans l'intervalle 20 % -39 %, soit 2,7 %, et une autre dans l'intervalle 0 % -19 %, soit 2,7 %. Il appert donc que le recours à des stratégies métacognitives de planification, de contrôle ou de régulation est assez fréquent : les étudiants dans l'ensemble prennent soin de s'interroger sur leurs façons d'étudier, d'apprendre. Le secteur des Arts se démarque toutefois de l'ensemble, ses répondants effectuant des choix de réponses qui s'éloignent sensiblement des réponses de l'ensemble des étudiants lorsque les écarts de pourcentages sont considérés.

Quelques stratégies métacognitives apparaissent liées au succès scolaire. Sur le plan des stratégies métacognitives de planification, il semble que les forts se distinguent davantage des faibles et ce, de façon significative, dans leur effort à élaborer un plan de travail en situation d'étude régulière. Ils s'en distinguent également lorsqu'ils se font une idée de l'ampleur de la tâche en ayant une vue d'ensemble de l'examen avant de commencer à y répondre. Il ne se dégage pas de portrait clair quant à l'habitude des groupes d'étudiants à commencer à étudier selon leur

appréciation (facile-difficile) de la matière à étudier ni quant à leur gestion de l'ordre des questions et des temps de réponse pendant l'examen. Il y aurait matière à poursuivre des recherches sur cette gestion de la facilité/difficulté appréhendée et sa relation au succès scolaire. Pourquoi nos résultats indiquent-ils une relation significative entre les forts et les faibles en faveur des faibles pour ces items ?

**Tableau 17**  
Stratégies métacognitives de régulation des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies métacognitives de contrôle</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	Aucune	Aucune
Administration	— En préparation d'examen, vérifier si les stratégies d'étude sont efficaces et les ajuster en conséquence. Pendant un examen, répondre à toutes les questions.	Aucune
Sciences humaines	Aucune	— Se concentrer sur la matière incomprise. Évaluer l'efficacité des stratégies d'étude et les ajuster en conséquence.
Sciences pures	— Pendant un examen, si une question est incomprise passer à la suivante, quitte à y revenir plus tard s'il reste du temps.	Aucune
Sciences de la santé	— Cesser d'étudier lorsque la fatigue se fait sentir.	Aucune
Arts	Aucune	Aucune
Lettres	Aucune	Aucune

En ce qui concerne les stratégies métacognitives de contrôle, on retient que les forts en situation de préparation à l'examen des secteurs des Lettres et de l'Administration s'interrogent davantage sur la qualité de leurs apprentissages et leurs progrès. Les faibles font cette appréciation en situation de travail régulier. Ainsi que nous l'avions proposé auparavant,

l'interrogation plus fréquente des faibles pourrait se révéler une source d'inquiétude et devenir contre-productive.

On retient finalement, au chapitre des stratégies métacognitives de régulation, qu'elles sont plus fréquemment utilisées en situation d'examen pour l'ensemble des étudiants. Cependant, aucune différence significative ne se dégage pour l'ensemble des étudiants, secteurs disciplinaires confondus, qui permette d'associer une stratégie particulière au succès scolaire. En considérant les secteurs disciplinaires, on observe que certaines stratégies métacognitives de régulation sont associées au succès. Ainsi les étudiants forts d'Administration s'auto-évaluent en situation de préparation à l'examen, afin de vérifier si leurs stratégies d'étude sont efficaces. Pendant les examens ils font aussi l'effort de répondre à toutes les questions. En Sciences pures et appliquées les étudiants forts se distinguent significativement des faibles en évaluant leur compréhension des questions d'examen et en gérant subséquemment l'ordre de réponse. Finalement, la stratégie de reconnaître sa fatigue et de ne pas persister à l'étude au-delà caractérise les étudiants qui réussissent du secteur des Sciences de la santé.

### **3. Les stratégies affectives**

Les stratégies affectives sont celles qu'utilise l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Les stratégies affectives sont naturellement employées par l'apprenant comme des moyens pour faciliter son apprentissage en créant un climat psychologique favorable. Il existe trois catégories de stratégies affectives : les stratégies qui favorisent la mise en place et le maintien de la motivation ; les stratégies qui aident l'apprenant à maintenir sa concentration pendant le traitement des informations ; les stratégies qui permettent à l'apprenant de contrôler son anxiété.

#### ***3.1. Les stratégies affectives de motivation***

Les stratégies qui favorisent la mise en place et le maintien de la motivation sont celles qui incitent l'apprenant à se fixer des objectifs personnels de performance, à élaborer un système de récompenses, etc.

##### ***3.1.1. Les stratégies affectives de motivation en contexte de travail scolaire régulier***

De même que pour les stratégies précédentes, les énoncés de l'inventaire ont été regroupés selon qu'ils se rapportent au travail scolaire régulier, à la préparation aux cours, à la préparation à l'examen et pendant l'examen.

Neuf stratégies étaient proposées dans l'inventaire pour le contexte de travail scolaire régulier. Les voici :

- (item 45 : 94 %) Fournir des efforts valables même si l'on est faible dans le domaine.
- (item 46 : 92 %) Persévérer devant la difficulté.
- (item 50 : 91 %) S'efforcer de conserver une attitude positive.
- (item 44 : 89 %) Fournir des efforts valables même lorsqu'on n'aime pas le professeur ou la matière.
- (item 52 : 85 %) Se rappeler fréquemment qu'on est en grande partie responsable de sa réussite.
- (item 54 : 74 %) Par rapport aux autres activités, rendre prioritaire le travail scolaire.
- (item 47 : 64 %) Préciser ses intérêts personnels.
- (item 53 : 57 %) Persister à étudier et à travailler même lorsqu'on n'en a plus envie.
- (item 48 : 56 %) Se récompenser d'une manière quelconque lorsqu'on est content de ce qui a été réalisé.

Cinq des neuf stratégies proposées caractérisant le travail scolaire régulier sont choisies par 85 % et plus des étudiants. Ainsi les étudiants choisissent les stratégies qui indiquent de la persévérance (item 46 : 92 %) malgré les difficultés associées à la matière à l'étude (item 45 : 94 %) ou même s'ils éprouvent peu d'attrait pour le professeur ou la matière (item 44 : 89 %). En ce qui a trait à la persévérance en dépit des difficultés, ils disent tenter de maintenir une attitude positive à l'égard de ce qu'ils ont à faire (item 50 : 91 %) et ils se sentent responsables relativement à leurs études (item 52 : 85 %). Avec une fréquence un peu moindre, mais représentant toujours la majorité des répondants, beaucoup rendent leur travail scolaire prioritaire (item 54 : 74 %) ; ils ravivent leur motivation en se rappelant leurs objectifs personnels (item 47 : 64 %). Toutefois, même si 85 % et plus des étudiants se disaient persévérants, cette qualité se manifeste dans une proportion d'étudiants moindre lorsqu'il s'agit de l'apprécier en fonction de l'intérêt : devant la difficulté, 92 % nous ont dit continuer, et seulement 57 % persévèrent lorsqu'ils perdent intérêt (item 53). Il est aussi surprenant de constater que malgré le fort témoignage de persévérance des individus, peu pensent à se récompenser de leurs efforts (item 48 : 56 %).

Plusieurs de ces stratégies dénotent une différence significative entre les choix des étudiants appartenant au groupe des forts et ceux du groupe des faibles. Deux des quatre stratégies reliées à la persévérance (items 46 et 44) distinguent significativement les forts des faibles en faveur

des forts, ces derniers se montrant plus tenaces que les faibles dans des circonstances difficiles.

Comment ce constat d'ensemble se reflète-t-il par secteur disciplinaire ? Les secteurs disciplinaires ont des profils de réponses semblables à l'ensemble, sans grande différence d'un secteur à l'autre. Il existe donc une grande homogénéité dans le choix des réponses des individus pour ce qui concerne les stratégies affectives de motivation en contexte scolaire régulier : elles sont privilégiées par l'ensemble des étudiants. Une exception doit cependant être notée : les étudiants des Sciences de la santé choisissent à moins de 50 % de se récompenser lorsqu'ils sont fiers de leurs efforts (item 48 : 47 %). Toujours en Sciences de la santé, 100 % des étudiants faibles disent persévérer malgré le peu d'attrait du professeur ou de la matière. Cet item distingue d'ailleurs de façon significative les faibles des forts en faveur des faibles (item 44). Ce lien se retrouve aussi de façon significative en Administration, cette fois-ci en faveur des forts cependant.

### ***3.1.2. Les stratégies affectives de motivation en contexte de préparation aux cours et aux examens***

Les stratégies affectives de motivation en contexte de préparation aux cours et aux examens seront traitées ensemble, vu leur nombre réduit à l'inventaire. Les voici :

Travail scolaire en fonction des cours

- (item 83 : 82 %) S'impliquer à fond dans les activités proposées.
- (item 89 : 65 %) Activer et maintenir sa motivation en essayant continuellement de relier le contenu des cours aux objectifs personnels.

Travail scolaire en préparation d'examen

- (item 109 : 97 %) Fournir des efforts valables même lorsqu'on est faible dans le domaine.
- (item 108 : 94 %) Fournir des efforts valables même lorsqu'on n'aime pas le professeur ou la matière.
- (item 112 : 94 %) S'efforcer de conserver une attitude positive.
- (item 113 : 87 %) Se rappeler fréquemment sa responsabilité envers sa réussite.
- (item 110 : 57 %) Se récompenser d'une manière quelconque lorsqu'on est content de soi.

Deux stratégies affectives de motivation sont regroupées sous l'aspect du contexte de travail scolaire en fonction des cours. La première est

une stratégie d'implication aux activités du cours (item 83 : 82 %). La seconde se rattache à l'item 47 discuté précédemment : les étudiants stimulent leur motivation en se rappelant leurs objectifs personnels (item 89 : 65 % en faveur des faibles). La direction des réponses est similaire à celle de l'item 47 (64 % en faveur des faibles). La division des étudiants en forts et faibles fait ressortir que les étudiants forts se distinguent de façon significative des étudiants faibles par la stratégie de participation aux activités du cours.

La comparaison par secteur disciplinaire fait voir un portrait semblable à celui des stratégies de travail scolaire régulier. Le profil des réponses est proche de celui de l'ensemble, sans différence marquée d'un secteur à l'autre. Une différence significative en faveur des forts existe toutefois entre les forts et les faibles d'Administration ainsi que de Sciences humaines quant à la participation aux activités du cours (item 83).

Cinq items sont regroupés sous le contexte de travail scolaire en préparation de l'examen. Chacun de ces items possède son corollaire dans la situation de travail scolaire régulier (items 109 et 45 ; items 108 et 44 ; items 112 et 50 ; items 113 et 52 ; items 110 et 48). Il sera intéressant d'établir des parallèles entre les deux types de situations.

Le profil des réponses considéré pour l'ensemble est analogue à celui établi plus tôt pour un contexte d'étude différent. Les qualités de persévérance sont privilégiées aussi fortement (item 109 : 97 % ; item 108 : 94 %), de même que celle de l'attitude positive (item 112 : 94 %) et celle de la responsabilisation individuelle (item 113 : 87 %). La même remarque s'applique quant au faible pourcentage de personnes qui pensent à se récompenser de l'effort fourni. La réponse dans le contexte de travail en préparation d'examen est semblable par sa proportion à celle de l'item 48 (item 110 : 57 % vs item 48 : 56 %) où, dans les deux cas, ce sont les étudiants faibles qui choisissent le plus fréquemment cette stratégie dans une proportion également similaire.

Les réponses, lorsqu'elles sont considérées en fonction de la caractéristique fort/faible, épousent également les mêmes tendances : la qualité de persévérance distingue de façon significative les forts et les faibles en faveur des forts (items 108 et 44). En contexte de travail scolaire régulier et de préparation à l'examen les étudiants à succès fournissent des efforts valables même lorsqu'ils n'aiment pas le professeur ou la matière. Ils apparaissent ainsi davantage capables de faire abstraction des contextes.

Le portrait par secteur disciplinaire indique une attitude plutôt homogène par rapport à ce groupe de stratégies : chaque secteur disciplinaire privilégie chacune des stratégies de façon comparable à l'ensemble, sauf peut-être dans le cas de l'item 110 (se récompenser de l'effort fourni) qui est choisi par 74 % des étudiants du secteur des Arts, alors que 80 %

des étudiants faibles jugent qu'il les caractérise contre 67 % des forts. Il est d'ailleurs important de noter que pour *tous* les secteurs et pour les deux types de contextes de travail où se retrouvait cette stratégie, ce sont plus volontiers les étudiants *faibles* qui choisissent cette stratégie que les forts. La proportion est plus forte dans le secteur des Arts seulement. Aucune différence significative distinguant les forts des faibles n'a cependant pu ressortir.

Une autre remarque intéressante porte sur la stratégie de persévérance même lorsque l'étudiant n'apprécie pas le professeur ou la matière (item 108). Cette stratégie distingue significativement les forts des faibles en faveur des forts dans deux secteurs disciplinaires : Administration et Lettres. Son corollaire en situation de travail régulier (item 44) n'exprimait cependant une relation significative entre forts et faibles que pour l'Administration, en faveur des forts.

### **3.1.3. Les stratégies affectives de motivation : une synthèse**

En synthèse, les stratégies affectives de motivation sont importantes pour les étudiants. Dix d'entre elles sont choisies par 85 % et plus de l'ensemble des étudiants. Les six autres le sont par plus de 50 % des étudiants. De ces seize stratégies, quatre indiquent une différence statistiquement significative entre les forts et les faibles, en faveur des forts. Ainsi les étudiants qui réussissent se fixent des objectifs personnels de performance en rendant leur travail scolaire prioritaire. La motivation correspond à la capacité de l'individu de faire abstraction des contextes moins positifs dus à son appréciation mitigée du professeur ou de la matière, que ce soit en situation de travail régulier ou de préparation à l'examen. On remarque aussi la participation de la personne aux activités reliées aux cours et son engagement relatif à ses études qui l'incite à persévérer, même en situation de difficulté.

On remarque que les étudiants ont peu tendance à se récompenser pour leur travail, que ce soit en situation de travail régulier ou d'étude pour l'examen. Une faible majorité se dégage, en faveur des faibles, cette tendance étant présente dans tous les secteurs disciplinaires visés par l'étude. Dans le secteur des Arts les étudiants se récompensent davantage, les faibles encore plus que les forts.

Il y aurait donc lieu de rappeler aux étudiants l'importance de mettre en place des stratégies visant le maintien et l'atteinte des objectifs personnels de performance par une attitude positive, persévérante. Ces stratégies ressortent dans cette étude comme étant des facteurs de réussite. Le tableau 18 présente sous une forme schématique les stratégies affectives de motivation caractérisant les étudiants et pour lesquelles une différence significative existe entre les forts et les faibles.

**Tableau 18**  
Stratégies affectives de motivation des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies affectives de motivation</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Persévérer devant la difficulté.</li> <li>— Fournir des efforts valables même lorsqu'on n'aime pas le professeur ou la matière (travail scolaire régulier et préparation à l'examen). S'impliquer à fond dans les activités proposées.</li> </ul>	Aucune
Administration	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Persévérer devant la difficulté.</li> <li>— Fournir des efforts valables même lorsqu'on n'aime pas le professeur ou la matière (travail scolaire régulier et préparation à l'examen). Par rapport aux autres activités, rendre prioritaire le travail scolaire. S'impliquer à fond dans les activités proposées.</li> <li>— Fournir des efforts valables même lorsqu'on est faible dans un domaine (préparation à l'examen).</li> <li>— S'efforcer de conserver une attitude positive.</li> </ul>	Aucune
Sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>— S'impliquer à fond dans les activités proposées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se rappeler sa responsabilité à l'égard de sa réussite.</li> </ul>
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Préciser ses intérêts personnels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fournir des efforts valables même lorsqu'on n'aime pas le professeur ou la matière (étude régulière).</li> </ul>
Arts	Aucune	Aucune
Lettres	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fournir des efforts valables même lorsqu'on n'aime pas le professeur ou la matière (préparation à l'examen).</li> </ul>	Aucune

### **3.2. Les stratégies affectives de concentration**

Les stratégies qui aident l'apprenant à maintenir sa concentration pendant le traitement des informations sont celles qui l'aident à éliminer les distractions possibles et qui favorisent l'établissement d'un climat de travail sain.

#### **3.2.1. Les stratégies affectives de concentration selon les circonstances d'étude**

Seulement trois stratégies appartiennent à la sous-catégorie des stratégies affectives de concentration. Trois contextes de travail étaient représentés : le travail scolaire régulier, le travail scolaire en préparation des cours, le travail scolaire en préparation des examens. Ces stratégies seront traitées ensemble sans distinction de circonstances de travail étant donné leur faible nombre.

En situation de travail scolaire régulier, 67 % des répondants disent pouvoir se concentrer malgré leurs problèmes personnels (item 43). Cette stratégie distingue significativement les forts des faibles. Par secteur disciplinaire, cette stratégie dissocie de façon significative les étudiants forts des faibles dans trois secteurs sur six : Administration, Sciences humaines et Lettres. Le corollaire de cette stratégie en contexte de préparation d'examen indique des résultats similaires. L'item 107 est choisi par 73 % des étudiants et les forts se distinguent significativement des faibles. Les mêmes secteurs disciplinaires indiquent les mêmes liens significatifs. La dernière stratégie de concentration, mais cette fois-ci pour le travail scolaire en fonction des cours, indique que 86 % des étudiants font des efforts pour maintenir leur attention et leur concentration (item 90). Une proportion égale de forts et de faibles disent pratiquer cette stratégie. Les profils des réponses par secteur disciplinaire sont semblables à ceux de l'ensemble.

#### **3.2.2. Les stratégies affectives de concentration : une synthèse**

Les étudiants qui réussissent ont donc de meilleures stratégies pour maintenir leur concentration et ce, autant en situation de travail scolaire régulier que d'étude en vue d'un examen. Le tableau 19 schématise les quelques résultats obtenus pour ce sous-groupe de stratégies affectives.

**Tableau 19**  
Stratégies affectives de concentration des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies affectives de concentration</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	— Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à la concentration (étude régulière et en vue d'un examen).	Aucune
Administration	— Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à la concentration (étude régulière et en vue d'un examen).	Aucune
Sciences humaines	— Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à la concentration (étude régulière et en vue d'un examen).	Aucune
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	Aucune	Aucune
Lettres	— Ne pas laisser ses problèmes personnels nuire à la concentration (étude régulière et en vue d'un examen).	Aucune

### ***3.3. Les stratégies affectives de contrôle de l'anxiété***

Les stratégies qui permettent à l'apprenant de contrôler son anxiété sont celles qui l'incitent à connaître et à utiliser des techniques de relaxation et de réduction du stress.

#### ***3.3.1. Les stratégies affectives de contrôle de l'anxiété selon les circonstances d'étude***

Cinq stratégies sont classées dans cette sous-catégorie : une pour le travail scolaire régulier, une dans le contexte du travail scolaire en préparation d'examen et trois qui caractérisent le fonctionnement pendant l'examen. Les deux stratégies caractérisant l'une le travail scolaire régulier et l'autre le contexte du travail scolaire en préparation d'examen étant les corollaires l'une de l'autre, elles seront traitées ensemble.

On réalise qu'un plus grand pourcentage d'étudiants s'organisent pour éviter la pression du temps en situation de préparation à l'examen (item 111 : 70 %) qu'en situation de travail scolaire régulier (item 49 : 60 %). Lorsqu'on considère les secteurs disciplinaires, on remarque un grand écart entre l'attitude des étudiants des Sciences de la santé et celle des étudiants en Arts. Alors que ces deux stratégies sont choisies respectivement par 80 % et 81 % des étudiants en Sciences de la santé en faveur des faibles, elles le sont par 61 % et 50 % des étudiants en Arts, en faveur des forts. On réalise que l'attitude des personnes appartenant à chacun de ces secteurs par rapport au temps est fort différente.

Pendant les examens, un item porte également sur l'attitude manifestée par des étudiants d'éviter la pression du temps. Un plus fort pourcentage de répondants disent adopter cette attitude que dans le cas des items 111 et 49 (item 136 : 80 %). Les forts et les faibles se distinguent de façon significative en faveur des forts. Pendant les examens, certains étudiants disent trouver des moyens pour éviter de paniquer (item 137 : 68 %). Cette stratégie est aussi choisie de façon significativement plus fréquente par les forts que par les faibles. Cependant, très peu de répondants disent contrôler leur anxiété par la relaxation pendant l'examen (item 138 : 26 %). Ces attitudes devant l'anxiété pendant les examens sont plutôt homogènes par secteur disciplinaire. On remarque toutefois une différence significative dans l'attitude des forts par rapport aux faibles en faveur des forts, en Lettres, pour ce qui est d'éviter la pression du temps pendant l'examen (item 136). En Administration, les forts se distinguent significativement des faibles dans leur stratégie de trouver des moyens pour éviter de paniquer au début d'un examen (item 137).

### ***3.3.2. Les stratégies affectives de contrôle de l'anxiété : une synthèse***

On retient des stratégies affectives de contrôle de l'anxiété que les étudiants à succès reconnaissent plus efficacement leur stress et utilisent des façons plus adéquates pour le contrôler au début d'un examen. Des différences significatives existent pour deux (items 136 et 137) des quatre stratégies reliées au contrôle du stress en faveur des étudiants à succès. Ainsi ils s'organisent pour éviter la pression du temps et ont développé des moyens pour éviter de paniquer au début de l'examen. L'ensemble des étudiants ne paraissent toutefois pas favoriser de techniques de relaxation pour gérer l'anxiété qui pourrait survenir pendant un examen (item 138). Le tableau 20 schématise les quelques résultats obtenus dans le cas des stratégies affectives de contrôle de l'anxiété.

**Tableau 20**  
Stratégies affectives de contrôle de l'anxiété des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies affectives de contrôle de l'anxiété</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	— Au début d'un examen, s'organiser pour éviter la pression du temps. — Au début d'un examen, trouver des moyens pour éviter de paniquer.	Aucune
Administration	— Au début d'un examen, s'organiser pour éviter la pression du temps. Au début d'un examen, trouver des moyens pour éviter de paniquer.	Aucune
Sciences humaines	Aucune	Aucune
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	— Faire un exercice de relaxation lorsqu'on sent la panique venir en situation d'examen.	Aucune
Lettres	— Au début d'un examen, s'organiser pour éviter la pression du temps.	Aucune

### ***3.4. Les stratégies affectives : une synthèse***

En guise de synthèse aux stratégies affectives, il est possible d'avancer que les étudiants forts persévèrent et s'impliquent davantage dans les activités reliées aux cours. Ils sont capables de maintenir une attitude positive à l'égard de leurs études, auxquelles ils accordent d'ailleurs la priorité par rapport à leurs autres activités même lorsque les circonstances sont moins favorables. Les étudiants à succès ont un meilleur contrôle de leur anxiété, ils savent éviter la pression du temps et ils ont élaboré des moyens pour éviter de paniquer en début d'examen. Ils affichent une meilleure concentration par des stratégies plus efficaces leur permettant de faire abstraction d'autres types de problèmes.

#### 4. Les stratégies de gestion des ressources

Les stratégies d'apprentissage de gestion des ressources correspondent aux stratégies qui permettent à l'apprenant d'adapter son environnement ou encore de s'adapter à lui de sorte qu'il corresponde à ses besoins.

Parmi les comportements stratégiques de gestion des ressources qu'un apprenant peut exercer dans le cadre d'activités d'apprentissage, il y a tous ceux qui s'insèrent dans l'une ou l'autre des trois catégories de stratégies de gestion des ressources suivantes : les stratégies qui permettent à l'apprenant de gérer son temps de façon efficace ; les stratégies qui permettent à l'apprenant d'organiser et de gérer ses ressources matérielles et son environnement d'étude ; les stratégies qui permettent à l'apprenant de profiter du soutien des ressources humaines disponibles.

##### *4.1. Les stratégies de gestion des ressources temporelles selon les circonstances de travail*

Parmi les comportements stratégiques de gestion qu'un apprenant peut adopter dans le cadre d'activités d'apprentissage, on peut mentionner ceux qui permettent à l'apprenant de gérer son temps de façon efficace par l'établissement d'un horaire de travail, en se fixant des objectifs à atteindre à l'intérieur de certains délais et en établissant des plans de travail à court et à long terme. Il existe certes plusieurs façons de gérer son temps de façon efficace. Y a-t-il des stratégies de gestion des ressources temporelles qui caractérisent davantage l'étudiant et, si oui, quelles sont-elles ?

Conformément à l'importance accordée à cette catégorie de stratégies d'apprentissage dans la littérature, plusieurs items (25) de notre inventaire sont associés aux stratégies de gestion des ressources temporelles. Ces items sont répartis dans les quatre circonstances de travail visées par le questionnaire (travail scolaire régulier = 15 ; travail scolaire en fonction des cours = 1 ; travail scolaire en préparation d'examens = 6 ; travail scolaire pendant les examens = 3). Les vingt-cinq items qui sont consacrés aux stratégies de gestion des ressources temporelles peuvent être classés en trois catégories ; une première catégorie comprend les items qui suggèrent l'établissement d'horaires de travail et d'étude par l'étudiant, une deuxième catégorie est davantage consacrée aux items qui permettent d'évaluer si l'étudiant se fixe des objectifs à atteindre à l'intérieur de certains délais, et finalement une troisième catégorie comprend les items consacrés davantage à l'établissement par l'étudiant de plans de travail et d'étude en tenant compte du temps.

En examinant les résultats globaux obtenus par les étudiants qui ont répondu au questionnaire, il est d'abord très intéressant de constater que

parmi les 25 items consacrés à cette catégorie, aucun n'a été choisi comme les caractérisant par moins de 31 % (item 119) des étudiants. En fait, sinon pour l'item 119, tous les items ont été choisis comme les caractérisant par au moins 45 % des étudiants. À quelques variantes près, cette constatation s'applique également pour les résultats obtenus par les étudiants de tous les champs disciplinaires visés par notre recherche.

Dans notre inventaire, les items portant sur la gestion des ressources temporelles au moyen de l'établissement d'horaires de travail et d'étude par l'étudiant ont été regroupés selon les circonstances de travail scolaire régulier et de travail scolaire en vue des examens. Ces items sont énumérés ci-après dans l'ordre décroissant en fonction du pourcentage d'étudiants qui affirment que ces stratégies les caractérisant. Le numéro de l'item précède le pourcentage, alors que les circonstances d'étude et de travail sont précisées à l'intérieur de chacun des énoncés.

- (item 56 : 84 %) S'assurer d'accorder suffisamment de temps à ses tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de sa vie.
- (item 34 : 81 %) Commencer par planifier l'utilisation de son temps par rapport à ses tâches les plus importantes et pressantes, au début d'une période de travail.
- (item 63 : 71 %) Doser judicieusement ses périodes d'étude et de travail et ses périodes de repos.
- (item 61 : 67 %) Ne pas prévoir de périodes d'étude et de travail excessivement longues et sans interruption.
- (item 74 : 55 %) Planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes lorsqu'on étudie ou fait un travail.
- (item 118 : 55 %) Prévoir des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes lors de l'étude en vue d'un examen.
- (item 55 : 52 %) Établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement son temps libre par rapport à son travail scolaire.
- (item 73 : 45 %) Planifier des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes lorsqu'on étudie ou fait un travail.
- (item 117 : 45 %) Prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes lors de l'étude en vue d'un examen.

Les résultats obtenus semblent indiquer que globalement, dans le contexte du travail scolaire régulier, un nombre assez élevé d'étudiants (autant les faibles que les forts) trouvent caractéristique d'eux-mêmes le fait d'établir des horaires de travail et d'étude qui tiennent compte des

tâches les plus importantes et pressantes (item 34 : 81 %), en prenant soin de ne pas négliger d'autres aspects importants de la vie (item 56 : 84 %) et en dosant judicieusement les périodes d'étude et de travail ainsi que les périodes de repos (item 63 : 71 %). Il est intéressant de constater que pour ce qui est d'accorder suffisamment de temps à leurs tâches scolaires sans négliger d'autres aspects importants de leur vie (item 56), seuls les étudiants en administration réussissent à le faire sans affecter leurs notes. Pour tous les autres champs disciplinaires, et significativement dans le cas des étudiants en sciences pures et appliquées, le fait de s'occuper d'autres aspects de sa vie réduit les notes. Il est également intéressant de souligner que relativement peu (52 %) d'étudiants estiment caractéristique d'eux-mêmes le fait d'avoir l'habitude d'établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement leur temps libre par rapport à leur temps de travail scolaire (item 55). Ce résultat est relativement constant d'un champ disciplinaire à un autre. Parmi les étudiants qui considèrent que cette habitude de travail les caractérise, on peut constater qu'il y en a plus parmi les étudiants forts que parmi les étudiants faibles et ce, de façon significative ( $p = 0,02$ ) dans le cas des étudiants en Administration. Ces derniers présentent également un niveau moyen de caractérisation significativement plus élevé ( $p = 0,01$ ) chez les étudiants forts que chez les faibles.

Toujours dans le cadre du travail scolaire régulier, est-ce que l'étudiant planifie des périodes de travail et d'étude longues et moins fréquentes ou courtes et plus fréquentes ? Selon les résultats globaux obtenus, les perceptions sont très partagées ; en effet 55 % (item 74) des étudiants trouvent caractéristique d'eux-mêmes le fait de planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes, alors que 45 % (item 73) d'entre eux estiment que c'est plutôt la planification de périodes de travail plus courtes et plus fréquentes qui les caractérise. Ces résultats demeurent constants d'un champ disciplinaire à l'autre. Il est extrêmement intéressant de constater qu'il y a significativement ( $p = 0,007$ ) plus d'étudiants forts que de faibles qui croient caractéristique d'eux-mêmes de planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes (item 74) et qu'il y a significativement ( $p = 0,004$ ) plus d'étudiants faibles que de forts qui croient caractéristique d'eux-mêmes de planifier des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes (item 73). Il est toutefois curieux de remarquer que, contrairement à ce qui est observé globalement et dans les autres champs disciplinaires, dans le cas des étudiants en Sciences de la santé et dans celui des étudiants en Arts il y aurait plus d'étudiants faibles que de forts qui croient caractéristique d'eux-mêmes de planifier des périodes de travail longues et moins fréquentes et plus d'étudiants forts que de faibles qui croient caractéristique d'eux-mêmes de planifier des périodes de travail courtes et plus fréquentes ; il faut cependant préciser qu'une différence significative ( $p = 0,03$ ) n'est observée que pour l'item 74 avec les étudiants en Arts. Ces résultats sont

confirmés dans l'ensemble par ceux obtenus de l'analyse de l'item 61 qui, à l'instar de l'item 73, précise une préférence pour la planification de périodes de travail qui ne sont pas excessivement longues et sans interruption.

Lorsqu'il est question de planifier des périodes d'étude en vue de la préparation aux examens, les résultats obtenus sont essentiellement les mêmes que ceux obtenus lors de l'analyse des items portant sur la planification de périodes de travail dans le cadre de l'étude et du travail régulier. En effet, lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, 55 % des étudiants qui participent à notre recherche croient que le fait de prévoir des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes les caractérise (item 118), alors que 45 % d'entre eux croient qu'il est caractéristique d'eux-mêmes de prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes (item 117). Comme c'était le cas avec les items 73 et 74, il y a significativement ( $p = 0,05$ ) plus d'étudiants forts que de faibles qui croient caractéristique d'eux-mêmes de prévoir des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes (item 118) ; il y a aussi, bien que de façon non significative, plus d'étudiants faibles que de forts qui croient que le fait de prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes les caractérise (item 117). Tout comme c'était le cas avec les items 73 et 74, les résultats obtenus aux items 117 et 118 sont constants d'un champ disciplinaire à l'autre, sauf pour les étudiants en Sciences de la santé et en Arts. On remarque en effet chez ces derniers qu'il y a plus d'étudiants faibles que de forts qui croient caractéristique d'eux-mêmes de planifier des périodes d'étude longues et moins fréquentes et plus d'étudiants forts que de faibles qui croient que la planification de périodes d'étude courtes et plus fréquentes les caractérise ; il faut cependant préciser qu'une seule différence significative ( $p = 0,003$ ) est observée, soit pour l'item 117, chez les étudiants en Arts.

Dix items de notre questionnaire permettent d'évaluer si l'étudiant se fixe des objectifs à atteindre à l'intérieur de certains délais. Ces items sont répartis inégalement dans les circonstances de travail régulier (items 60, 64, 69, 51 et 42), de travail en fonction des cours (item 91), de travail en préparation d'examens (items 114, 124 et 122) et, finalement, de fonctionnement pendant les examens (item 143). Les voici en ordre décroissant d'importance pour l'ensemble des étudiants. Les circonstances de travail et d'étude sont précisées dans l'énoncé de chacun des items.

- (item 60 : 83 %) Prévoir des périodes d'étude ou de travail suffisamment longues pour arriver à se mettre dedans et à être productif et efficace.
- (item 64 : 82 %) Consacrer davantage son temps d'étude ou de travail aux matières jugées prioritaires et aussi à celles dans lesquelles on a le plus de difficultés.

- (item 114 : 80 %) Essayer d'évaluer combien de temps on veut et on peut y consacrer avant de commencer à étudier en vue d'un examen.
- (item 124 : 80 %) Évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à consacrer tout au long de son étude en vue d'un examen.
- (item 69 : 77 %) Se réserver une période de temps que l'on s'oblige à respecter lorsqu'on décide d'étudier ou de faire un travail.
- (item 143 : 75 %) Se réserver du temps pour réviser ses réponses et vérifier l'orthographe et la grammaire à la fin d'un examen.
- (item 122 : 71 %) Éviter de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 51 : 66 %) Éviter de remettre à plus tard lorsqu'on étudie ou qu'on fait un travail.
- (item 42 : 62 %) Commencer sans tarder et se mettre résolument à la tâche lorsqu'on étudie ou qu'on fait un travail.
- (item 91 : 57 %) Faire bon emploi des périodes d'étude séparant les cours pendant les journées où l'on a des cours.

L'analyse des résultats obtenus dans notre recherche montre que, globalement, un nombre important (62 % pour l'item 42 ; 66 % pour l'item 1 ; 77 % pour l'item 69 ; 82 % pour l'item 64 ; 83 % pour l'item 60) d'étudiants engagés dans notre projet croient caractéristique d'eux-mêmes de se fixer des objectifs (commencer à travailler sans tarder, éviter de remettre à plus tard, s'imposer une limite de temps à respecter, accorder plus de temps aux sujets prioritaires ou à ceux pour lesquels ils éprouvent des difficultés et accorder assez de temps à l'étude pour être efficaces et productifs) à l'intérieur de certains délais dans les circonstances de travail régulier. Il est intéressant de constater que globalement, s'il est caractéristique de l'étudiant en général de se fixer des objectifs à l'intérieur de certains délais, la tendance des résultats semble indiquer qu'il y aurait (de façon significative pour les items 60 à  $p = 0,0004$  et 51 à  $p = 0,03$ ) plus d'étudiants forts que de faibles qui le font. Le degré moyen de caractérisation des forts (item 60 :  $M = 3,26$  ; item 51 :  $M = 2,94$ ) est également significativement plus élevé que celui des faibles (item 60 :  $M = 3,07$  ; item 51 :  $M = 2,79$ ) pour les deux mêmes items. Les résultats globaux obtenus aux items 42, 51, 60, 64 et 69 semblent, en général, être constants d'un champ disciplinaire à l'autre, malgré les quelques écarts non significatifs observés.

Dans le cadre de la circonstance de travail scolaire en fonction des cours (item 91), il est plutôt surprenant de constater qu'à peine 57 % des étudiants croient qu'il est caractéristique d'eux-mêmes, pendant les journées de cours, de faire bon emploi des périodes d'étude qui les séparent.

Ce résultat semble cependant constant d'un champ disciplinaire à l'autre, alors qu'on ne remarque pas de différences significatives entre les forts et les faibles à l'exception du champ disciplinaire des Lettres, où l'on constate une différence significative ( $p = 0,02$ ) en faveur des étudiants forts.

Globalement, dans le cadre de l'étude en vue de la préparation aux examens, un nombre relativement élevé (80 % pour les items 114 et 124) d'étudiants estiment caractéristique d'eux-mêmes, avant de commencer à étudier pour un examen, le fait d'essayer d'évaluer combien de temps ils veulent et peuvent y consacrer et, tout au long de leur étude en vue d'un examen, d'évaluer et d'ajuster au besoin le temps nécessaire à y consacrer. Soixante et onze pour cent (item 122) des étudiants considèrent également comme caractéristique d'eux-mêmes, lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, d'éviter de remettre leur étude à plus tard ou encore d'étudier à la dernière minute. Ces résultats sont plutôt constants d'un champ disciplinaire à l'autre. Il est très intéressant de constater que dans tous les cas, même si ces stratégies sont caractéristiques des faibles comme des forts, elles semblent davantage caractériser ces derniers, bien que cette tendance ne soit pas significative pour les items 114 et 124 à l'exception des étudiants en administration (item 114 :  $p = 0,005$  ; item 124 :  $p = 0,05$ ). Dans le cas de l'item 122, la tendance est beaucoup plus nette ; en effet, on retrouve une différence significative en faveur des forts pour les résultats globaux ( $p = 0,002$ ), pour ceux des étudiants en Sciences humaines ( $p = 0,02$ ), et pour ceux des étudiants en Lettres  $p = 0,003$ ). Dans la majorité des cas où on retrouve des différences significatives en faveur des forts, on retrouve également des différences significatives dans les niveaux moyens de caractérisation et ce, toujours en faveur des étudiants forts.

En ce qui regarde le fonctionnement lors des examens, il est intéressant de noter que, globalement, au moins 75 % des étudiants faibles et forts jugent caractéristique d'eux-mêmes, à la fin d'un examen, de se réserver du temps pour réviser leurs réponses et vérifier l'orthographe et la grammaire (item 143). Le pourcentage obtenu est plus élevé chez les étudiants de Sciences humaines (85 %), de Sciences pures et appliquées (94 %), des Arts (95 %) et des Lettres (94 %), et il est moins élevé chez les étudiants des Sciences de la santé (70 %) et d'Administration (64 %). Dans le cas de ces derniers (Administration), il est important de préciser qu'en plus cette stratégie de gestion des ressources temporelles semble caractériser davantage et de façon significative les étudiants forts ( $p = 0,01$ ) chez qui on retrouve également un niveau moyen de caractérisation significativement plus élevé ( $p = 0,004$ ) que celui des faibles.

Un dernier aspect important à considérer dans le cadre de notre étude portant sur les stratégies d'apprentissage associées à la gestion des ressources temporelles porte essentiellement sur l'établissement de plans de travail et d'étude en tenant compte du temps. Six items de notre

questionnaire sont associés à cette problématique. Ils sont répartis de la façon suivante : trois items (75, 66 et 65) sont inclus dans la circonstance de travail scolaire régulier ; un item, le 119, est associé à la circonstance de travail et d'étude en vue de la préparation aux examens ; et, finalement, deux items (139 et 140) touchent plus spécifiquement la circonstance du fonctionnement pendant les examens. Ces items sont présentés ci-après en ordre décroissant d'importance pour l'ensemble des étudiants. Les circonstances de travail et d'étude sont précisées à l'intérieur de chacun des items.

- (item 75 : 87 %) S'organiser pour terminer un travail avant l'échéance lorsqu'on en a un à réaliser.
- (item 139 : 87 %) S'assurer de la durée prévue et permise au début d'un examen.
- (item 66 : 66 %) Organiser son temps et ses activités pour ne pas avoir à rédiger ses travaux à la dernière minute.
- (item 65 : 63 %) Planifier les étapes afin de s'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation dès qu'un professeur exige un travail.
- (item 140 : 49 %) Estimer le temps que l'on pourra passer à répondre à chacune des questions en début d'un examen.
- (item 119 : 31 %) Réserver ses périodes d'étude pour la dernière minute lorsqu'on étudie en vue d'un examen.

Est-ce que les étudiants qui ont participé à notre étude établissent des plans de travail et d'étude en tenant compte du temps ? Il est très intéressant de constater d'abord qu'une forte majorité des étudiants (87 % pour l'item 75), qu'ils soient forts ou faibles, croient que le fait de s'organiser pour terminer les travaux demandés avant l'échéance les caractérise. Ce résultat semble constant d'un champ disciplinaire à l'autre. En tenant compte de ce qui précède, il est cependant surprenant de constater que seulement 66 % (item 66) et 63 % (item 65) des étudiants croient caractéristique d'eux-mêmes d'organiser leur temps et leurs activités afin de ne pas avoir à rédiger leurs travaux à la dernière minute et de planifier les étapes d'un travail afin de s'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée. Il semble cependant que d'une façon générale, il est significativement (item 66 :  $p = 0,007$  ; item 65 :  $p = 0,02$ ) plus caractéristique de le faire et le niveau moyen de caractérisation est significativement plus élevé (item 66 :  $p = 0,001$  ; item 65 :  $p = 0,01$ ) pour les étudiants forts que pour les étudiants faibles. Cette tendance se maintient dans les différents champs disciplinaires, bien que les

variations observées ne soient pas significatives, sinon dans le cas des étudiants en Administration.

Globalement, très peu (31 %) d'étudiants croient caractéristique d'eux-mêmes le fait de réserver leurs périodes d'étude pour la dernière minute lorsqu'ils étudient en vue d'un examen (item 119). Parmi eux, il y a significativement ( $p = 0,01$ ) plus d'étudiants faibles que d'étudiants forts qui le font. Le niveau moyen de caractérisation est également significativement plus élevé ( $p = 0,002$ ) chez les faibles que chez les forts. Ces résultats semblent constants à travers les champs disciplinaires bien que, encore une fois, les différences observées ne soient pas significatives sinon dans le cas des étudiants en Administration.

Globalement, lorsqu'ils sont en début d'examen, 87 % des étudiants croient qu'il est caractéristique d'eux-mêmes de s'assurer de la durée prévue et permise (item 139). Curieusement, cependant, seulement 49 % croient, dans les mêmes circonstances, que le fait d'estimer le temps qu'ils pourront passer à répondre à chacune des questions les caractérise (item 140). Ces résultats semblent assez constants d'un champ disciplinaire à l'autre. Il est cependant intéressant de constater que parmi l'ensemble des étudiants qui croient caractéristique d'eux-mêmes de s'assurer en début d'examen de la durée prévue et permise et d'estimer le temps qu'ils pourront passer à répondre à chacune des questions, il y a significativement (item 139 :  $p = 0,05$  ; item 140 :  $p = 0,0005$ ) plus d'étudiants forts que de faibles qui le font. Il est également intéressant de noter que le niveau moyen de caractérisation des forts est significativement (item 139 :  $p = 0,006$  ; item 140 :  $p = 0,000$ ) plus élevé chez les forts que chez les faibles. Cette tendance semble relativement constante d'un champ disciplinaire à l'autre.

En résumé, il semble donc qu'une majorité d'étudiants ont l'habitude de s'établir des horaires de travail et d'étude dans le cadre de leur travail scolaire régulier. Ainsi que nous pouvons l'observer au tableau 21 et assez curieusement, l'établissement d'horaires de travail qui permettent à l'étudiant de ne pas négliger d'autres aspects importants de sa vie est une stratégie plus caractéristique des étudiants forts en Administration et des étudiants faibles en Sciences pures et appliquées. Pour ce qui est de la planification des périodes d'étude et de travail dans le cadre du travail scolaire régulier comme dans celui de l'étude en vue de la préparation aux examens, les stratégies sont bien partagées entre les étudiants. En effet, dans les deux situations, on retrouve des étudiants qui privilégient l'utilisation de périodes d'étude et de travail longues et peu fréquentes, cette stratégie étant habituellement plus caractéristique des étudiants forts ; on trouve aussi des étudiants qui privilégient au contraire l'utilisation de périodes d'étude et de travail courtes et plus fréquentes, cette stratégie étant habituellement plus caractéristique des étudiants faibles.

En ce qui regarde les stratégies de gestion des ressources temporelles par lesquelles l'étudiant se fixe des objectifs à l'intérieur de certains délais, il semble que leur utilisation dans le cadre du travail scolaire régulier, dans celui de la préparation aux examens, aussi bien que dans celui du fonctionnement lors des examens, est largement répandue parmi les étudiants et qu'elle est davantage caractéristique des étudiants forts. Lorsqu'il est question des stratégies portant sur l'établissement de plans de travail et d'étude qui tiennent compte du temps, il ressort que l'étudiant en général s'organise pour terminer les travaux avant l'échéance. En début d'examen la très grande majorité des étudiants croient qu'il est important de s'assurer de la durée prévue et permise ; cependant, lorsqu'il est question de faire une planification plus détaillée, comme de prévoir le temps à accorder pour répondre à chacune des questions, seulement la moitié des étudiants jugent que cette stratégie les caractérise. Dans les deux cas, il est intéressant de constater un lien certain avec la réussite des étudiants.

**Tableau 21**

Stratégies de gestion des ressources temporelles des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies de gestion des ressources temporelles</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Périodes d'étude ou de travail suffisamment longues pour arriver à se mettre dedans et à être efficace et productif. Étudier ou faire un travail et éviter de remettre à plus tard. Organiser son temps et ses activités pour ne pas avoir à rédiger ses travaux à la dernière minute.</li> <li>— Dès qu'un professeur exige un travail, en planifier les étapes afin de s'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation. Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes. Étudier en vue d'un examen et éviter de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes. Étudier en vue d'un examen et se réserver des périodes d'étude pour la dernière minute.</li> </ul>

**Tableau 21 (suite)**

Stratégies de gestion des ressources temporelles des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies de gestion des ressources temporelles</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier en vue d'un examen et prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.</li> <li>— Au début d'un examen, s'assurer de la durée prévue et permise.</li> <li>— Au début d'un examen, estimer le temps à passer pour répondre à chacune des questions.</li> </ul>	
Administration	<ul style="list-style-type: none"> <li>— S'assurer d'accorder suffisamment de temps à ses tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de sa vie. Périodes d'étude ou de travail suffisamment longues pour arriver à se mettre dedans et à être efficace et productif.</li> <li>— Consacrer davantage son temps d'étude et de travail aux matières pour lesquelles il y a priorité et aussi à celles dans lesquelles on a le plus de difficulté.</li> <li>— Être décidé à étudier ou à faire un travail et se réserver une période de temps pour s'obliger à la respecter.</li> <li>— Organiser son temps et ses activités pour ne pas avoir à rédiger ses travaux à la dernière minute.</li> <li>— Dès qu'un professeur exige un travail, en planifier les étapes afin de s'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation. Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et se réserver des périodes d'étude pour la dernière minute.</li> </ul>

**Tableau 21 (suite)**  
Stratégies de gestion des ressources temporelles des étudiants forts  
et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants  
et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies de gestion des ressources temporelles</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Administration (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement son temps libre par rapport à son temps de travail scolaire.</li> <li>— Avant de commencer à étudier pour un examen, essayer d'évaluer combien de temps je veux et je peux y consacrer.</li> <li>— Tout au long de l'étude en vue d'un examen, évaluer et ajuster au besoin le temps nécessaire à y consacrer.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et éviter de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et prévoir des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes.</li> <li>— Au début d'un examen, s'assurer de la durée prévue et permise.</li> <li>— À la fin d'un examen, réserver du temps pour réviser ses réponses et vérifier l'orthographe et la grammaire.</li> <li>— Au début d'un examen, estimer le temps à passer pour répondre à chacune des questions.</li> </ul>	
Sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et éviter de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ne pas prévoir de périodes d'étude et de travail excessivement longues et sans interruption.</li> </ul>
Sciences pures	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Organiser son temps et ses activités pour ne pas avoir à rédiger ses travaux à la dernière minute.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— S'assurer d'accorder suffisamment de temps à ses tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de sa vie.</li> </ul>

**Tableau 21 (suite)**

Stratégies de gestion des ressources temporelles des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies de gestion des ressources temporelles</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Sciences pures (suite)		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ne pas prévoir de périodes d'étude et de travail excessivement longues et sans interruption.</li> <li>— Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes.</li> </ul>
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Au début d'un examen, s'assurer de la durée prévue et permise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier ou faire un travail et en planifier des périodes de travail plus longues et moins fréquentes.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et prévoir des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.</li> </ul>
Lettres	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier ou faire un travail et éviter de remettre à plus tard. Pendant la journée où il y a des cours, faire bon emploi des périodes d'étude séparant les cours.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et éviter de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute.</li> </ul>	Aucune

#### ***4.2. Les stratégies de gestion des ressources matérielles selon les différentes circonstances de travail***

Les stratégies de gestion des ressources matérielles sont celles qui permettent à l'apprenant d'organiser et de gérer son environnement d'étude en l'aidant à connaître les ressources et les matériels disponibles et appropriés et en lui permettant d'en faire une gestion efficace et adaptée à ses

besoins et à son style d'apprentissage. Y a-t-il des stratégies de gestion des ressources matérielles caractéristiques des étudiants qui ont participé à notre recherche ? Notre inventaire proposait six stratégies de gestion des ressources matérielles. Les voici en ordre décroissant d'importance pour l'ensemble des étudiants (les circonstances d'étude et de travail sont précisées à l'intérieur de chacune d'elles) :

- (item 102 : 93 %) Utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes de base ou codex suggérés lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 115 : 91 %) Avoir l'habitude de s'installer dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 71 : 88 %) Travailler habituellement dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.
- (item 123 : 82 %) Avoir l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 72 : 76 %) Avoir l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo lorsqu'on étudie ou fait un travail.
- (item 103 : 74 %) Accorder plus d'importance à ses notes de cours personnelles qu'aux autres sources de référence lorsqu'on étudie en vue d'un examen.

Que ce soit dans les circonstances d'étude régulière ou encore dans des circonstances d'étude en vue de la préparation aux examens, il est d'abord intéressant de constater qu'un fort pourcentage (entre 74 % et 93 %) d'étudiants estiment que le fait d'utiliser des stratégies de gestion des ressources matérielles les caractérise.

Dans le contexte de travail scolaire régulier, globalement, plus de 75 % des étudiants considèrent qu'il est caractéristique d'eux-mêmes de travailler et d'étudier dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations, du va-et-vient des gens, de la radio, de la télévision et de tout autre appareil audio et vidéo (item 71 : 88 % ; item 72 : 76 %). Un pourcentage relativement peu élevé (entre 12 % et 24 %) d'étudiants considèrent que ces stratégies ne les caractérisent pas. Il est intéressant de constater que ces résultats demeurent constants (75 % et plus des étudiants) pour les étudiants en Administration (item 72 : 79 % ; item 71 : 91 %), en Sciences humaines (item 72 : 79 % ;

item 71 : 87 %), en Sciences de la santé (item 72 : 81 % ; item 71 : 91) et en Lettres (item 72 : 81 % ; item 71 : 86 %), mais pas pour les étudiants en Sciences pures et appliquées ni pour ceux en Arts, puisque seulement 54 % des premiers et 53 % des derniers considèrent qu'il est caractéristique d'eux-mêmes de fermer la radio, la télévision ou tout autre appareil audio ou vidéo lorsqu'ils étudient ou font un travail (item 72) et ce, étrangement, en dépit du fait que respectivement 85 % et 84 % de ces mêmes étudiants estiment en même temps que le fait de travailler et d'étudier dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations ou du va-et-vient des gens (item 71) les caractérise.

Ce résultat ne semble pas être une erreur dans le cas des étudiants en Sciences pures et appliquées puisque, dans le contexte de l'étude en vue de la préparation aux examens, on remarque exactement le même phénomène, c'est-à-dire que seulement 58 % d'entre eux considèrent qu'il est caractéristique d'eux-mêmes de fermer la radio, la télévision ou tout autre appareil audio ou vidéo (item 123). En même temps, il y en a plus de 85 % qui considèrent également comme caractéristique d'eux-mêmes d'étudier dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations ou du va-et-vient des gens (item 115). Cette remarque ne s'applique cependant pas aux étudiants en Arts, puisque plus de 79 % (contrairement à 53 % pour les circonstances d'étude et de travail régulier) considèrent qu'il est caractéristique d'eux-mêmes de fermer la radio, la télévision ou tout autre appareil audio ou vidéo (item 123) lorsqu'ils étudient en vue d'un examen et qu'en même temps plus de 84 % considèrent également comme caractéristique d'eux-mêmes d'étudier dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations ou du va-et-vient des gens (item 115) dans les mêmes circonstances d'étude. Seulement 9 % (item 115) et 18 % (item 123) des étudiants considèrent que ces mêmes stratégies ne les caractérisent pas.

Toujours dans le cadre de l'étude en vue de la préparation aux examens, on remarque que, globalement, plus de 74 % des étudiants considèrent comme caractéristique d'eux-mêmes le fait de privilégier l'utilisation de leurs notes de cours personnelles (item 103 : 74 %) par rapport aux autres sources de référence, tels l'ouvrage de base ou le recueil de textes qu'ils utilisent aussi par ailleurs (item 102 : 93 %). Un pourcentage relativement faible (entre 7 % et 26 %) des étudiants estiment que ces mêmes stratégies ne les caractérisent pas. Il est intéressant de constater que ces résultats demeurent constants dans l'ensemble des champs disciplinaires, alors qu'ils varient entre 91 % et 95 % pour l'item 102 et entre 67 % et 79 % pour l'item 103.

Y a-t-il une différence de perception entre les étudiants forts et les étudiants faibles en ce qui regarde ces stratégies de gestion des ressources

matérielles ? Selon les résultats obtenus, le pourcentage d'étudiants forts qui considèrent ces stratégies comme caractéristiques d'eux-mêmes est systématiquement plus élevé pour les six stratégies concernées que le pourcentage d'étudiants faibles. Seulement deux (items 102 et 103) des six différences de pourcentage ne sont pas significatives. Il est également intéressant de noter que le degré moyen de caractérisation des forts est significativement plus élevé que celui des faibles sauf pour les deux mêmes stratégies (items 102 et 103) qui, on s'en rappellera, portent sur l'utilisation des notes de cours personnelles et d'autres sources de référence lors de l'étude en vue de la préparation aux examens. Dans le contexte du travail scolaire régulier (items 71 et 72), les différences significatives observées entre les étudiants forts et les étudiants faibles considérés globalement se maintiennent également pour les étudiants en Administration. C'est donc dire que s'il est caractéristique pour ces étudiants de travailler et d'étudier dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations, du va-et-vient des gens, de la radio, de la télévision et de tout autre appareil audio et vidéo, il y a significativement plus d'étudiants forts (item 71 : 94 % ; item 72 : 84 %) que d'étudiants faibles (item 71 : 87 % ; item 72 : 70 %) qui le font. Il est également à noter que le degré moyen de caractérisation des forts (item 71 :  $M = 3,65$  ; item 72 :  $M = 3,48$ ) est significativement plus élevé que celui des faibles (item 71 :  $M = 3,48$  ; item 72 :  $M = 3,14$ ). Pour l'ensemble des autres disciplines, les différences observées entre les étudiants forts et les étudiants faibles vont dans la même direction sauf pour l'item 71 en Sciences pures et appliquées et en Sciences humaines et pour l'item 72 en Sciences de la santé et en Arts, mais ces différences ne sont pas significatives, si ce n'est celle observée entre les forts et les faibles pour l'item 71 en Arts.

Dans le contexte de l'étude en vue de la préparation aux examens, on remarque que même si globalement il est caractéristique de l'ensemble des étudiants d'étudier en vue de se préparer aux examens dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations, du va-et-vient des gens, de la radio, de la télévision et de tout autre appareil audio et vidéo, il y a significativement plus d'étudiants forts (item 115 : 94 % ; item 123 : 84 %) que d'étudiants faibles (item 115 : 87 % ; item 123 : 78 %) qui le font. Les différences significatives observées entre les étudiants forts et les étudiants faibles considérés globalement se maintiennent également pour les étudiants en Administration. C'est donc dire que s'il est caractéristique pour ces étudiants d'étudier en vue de se préparer à un examen dans un endroit tranquille qu'ils ont choisi afin de ne pas être dérangés par le bruit des conversations, du va-et-vient des gens, de la radio, de la télévision et de tout autre appareil audio et vidéo, il y a significativement plus d'étudiants forts (item 115 : 96 % ; item 123 : 89 %) que d'étudiants faibles (item 115 : 87 % ; item 123 : 79 %) qui le font. Il est également à noter que le degré moyen de caractérisation des forts (item 115 :

M = 3,71 ; item 123 : M = 3,61) est significativement plus élevé que celui des faibles (item 115 : M = 3,53 ; item 123 : M = 3,26). Pour l'ensemble des autres disciplines, les différences observées entre les étudiants forts et les étudiants faibles vont dans la même direction, sauf pour l'item 115 et l'item 123 en Sciences pures et appliquées. Toutes les différences observées entre les forts et les faibles sur ce plan ne sont cependant pas significatives.

En résumé, en ce qui concerne le type d'environnement de travail choisi, la majorité des étudiants, que ce soit dans le cadre de l'étude et du travail scolaire régulier ou dans celui de l'étude en vue de la préparation aux examens, recherchent un endroit de travail tranquille. Essentiellement, ils cherchent à éliminer les sources de distraction, telles que le bruit des conversations, du va-et-vient des gens et celui causé par les appareils audio et vidéo. Ces résultats se maintiennent dans les différents champs disciplinaires, sauf chez les étudiants des Sciences pures et appliquées et des Arts pour qui les appareils audio et vidéo ne semblent pas avoir autant d'effet de distraction sur leur travail, ce qui laisse supposer que les appareils audio et vidéo jouent un rôle différent pour ces étudiants. Toutefois, dans le cas des étudiants en Arts, ces appareils redeviennent une source de distraction qu'il est important d'éliminer lorsqu'il s'agit de préparation d'examens. Selon les résultats obtenus (voir le tableau 22), il semble que choisir un environnement plus tranquille et éliminer les sources de distraction favorisent un meilleur rendement scolaire, puisque cet ensemble stratégique caractérise davantage les étudiants forts que les étudiants faibles, et ce, pour la presque totalité des champs disciplinaires.

En ce qui concerne l'utilisation de sources de référence en vue de la préparation aux examens, la très grande majorité des étudiants, qu'ils soient forts ou faibles, affirment employer leurs notes personnelles et les ouvrages suggérés. Par contre, il est surprenant de constater que le quart des étudiants n'accordent pas la priorité à leurs notes personnelles pour préparer leurs examens, et ce, peu importe le champ disciplinaire.

#### ***4.3. Les stratégies de gestion des ressources humaines selon les différentes circonstances de travail***

Les stratégies de gestion des ressources humaines sont celles qui permettent à l'apprenant de profiter du soutien des ressources humaines disponibles en l'aidant à connaître ces ressources et à solliciter leur appui et leur soutien. Comment les étudiants visés par notre recherche exploitent-ils ces stratégies ?

Dans notre questionnaire, les étudiants ont été invités à considérer comme les caractérisant ou non le fait d'utiliser un certain nombre de stratégies dites de gestion des ressources humaines. Essentiellement, les items

**Tableau 22**

Stratégies de gestion des ressources matérielles des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies de gestion des ressources matérielles</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Travailler habituellement dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens. Quand on étudie ou fait un travail, avoir l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo. Étudier en vue d'un examen et avoir l'habitude de s'installer dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et avoir l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.</li> </ul>	Aucune
Administration	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quand on étudie ou fait un travail, avoir l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et utiliser ses notes de cours personnelles et le ou les volumes de base ou codex suggérés.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et avoir l'habitude de s'installer dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et avoir l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.</li> </ul>	Aucune
Sciences humaines	Aucune	Aucune
Sciences pures	Aucune	Aucune
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Travailler habituellement dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.</li> </ul>	Aucune
Lettres	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Étudier en vue d'un examen et avoir l'habitude de s'installer dans un endroit tranquille où l'on n'est pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.</li> </ul>	Aucune

du questionnaire portant sur cette catégorie de stratégies d'apprentissage couvrent les deux dimensions opposées d'un des aspects les plus importants associés à la gestion des ressources humaines, c'est-à-dire le choix que l'étudiant fait de travailler et d'étudier seul (items 68 et 120) ou le choix qu'il fait de plutôt consulter, travailler et étudier avec quelqu'un d'autre (items 57, 58, 67, 70, 116 et 121) et ce, que ce soit dans des circonstances d'étude et de travail scolaire régulier ou encore dans des circonstances d'étude en vue de la préparation à un ou à des examens. Les items consacrés aux stratégies de gestion des ressources humaines sont énumérés ci-après en ordre décroissant d'importance pour l'ensemble des étudiants. Les circonstances d'étude et de travail sont précisées à l'intérieur de chacun des items.

- (item 120 : 96 %) Étudier habituellement seul lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 68 : 94 %) Étudier habituellement seul.
- (item 70 : 61 %) Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de la matière quand cela nous est offert.
- (item 116 : 59 %) Avoir tendance à consulter ses collègues ou ses professeurs lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 57 : 52 %) Identifier les ressources humaines disponibles avant d'entreprendre une session d'étude ou de travail.
- (item 58 : 44 %) Consulter régulièrement des collègues ou des professeurs lorsqu'on étudie ou qu'on fait un travail.
- (item 121 : 17 %) Demander à quelqu'un de nous aider à vérifier si on est prêt lorsqu'on étudie en vue d'un examen.
- (item 67 : 10 %) Étudier habituellement avec des collègues.

Est-ce que les étudiants qui ont participé à notre étude choisissent habituellement de travailler et d'étudier seuls ou l'inverse ? Selon les résultats globaux obtenus, la réponse semble très claire. En effet, c'est dans une proportion de 94 % dans un cas et de 96 % dans l'autre cas que les étudiants ont considéré comme les caractérisant le fait de travailler et d'étudier seuls autant dans le cadre de l'étude et du travail régulier (item 68) que dans celui de l'étude en vue de la préparation aux examens (item 120). Cette tendance très nette est renforcée par le fait que c'est dans une proportion variant entre seulement 10 % (item 67) et au plus 61 % (item 70) que les étudiants ont jugé caractéristique d'eux-mêmes de consulter, de travailler et d'étudier avec quelqu'un d'autre dans les mêmes circonstances de travail.

Lorsqu'on examine les mêmes résultats, mais par secteur disciplinaire, on constate qu'ils demeurent relativement constants. En effet, c'est dans une proportion variant entre 87 % (Sciences pures et appliquées) et 100 % (Lettres) que les étudiants estiment que le fait de travailler et d'étudier seuls dans le cadre de l'étude et du travail régulier (item 68) les caractérise et dans une proportion variant entre 91 % (Sciences pures et appliquées) et 100 % (Lettres) qu'ils considèrent comme caractéristique d'eux-mêmes d'étudier seuls lorsqu'ils se préparent aux examens (item 120). C'est dans des proportions variant essentiellement de la même façon que celles observées chez les étudiants considérés globalement que ceux des différentes disciplines ont jugé caractéristique d'eux-mêmes le fait de consulter, de travailler et d'étudier avec quelqu'un d'autre dans les deux mêmes circonstances de travail. Une exception mérite cependant d'être relevée. En effet, dans le cas des étudiants en Lettres, la proportion d'étudiants qui jugent caractéristique d'eux-mêmes le fait de travailler et d'étudier avec quelqu'un d'autre est souvent moins élevée que celles observées avec les étudiants d'autres disciplines et ce, dans les deux mêmes circonstances de travail et d'étude.

Lorsqu'on considère les résultats globaux et ceux obtenus selon les champs disciplinaires en faisant la distinction entre les étudiants forts et les étudiants faibles, on remarque que la moyenne des étudiants forts est plus élevée (6 secteurs disciplinaires sur 7 pour l'item 68 ; 4 secteurs disciplinaires sur 7 pour l'item 120) ou du même ordre (1 secteur disciplinaire sur 7 pour l'item 68 ; 3 secteurs disciplinaires sur 7 pour l'item 120) que celle observée chez les étudiants faibles. Ces résultats indiquent donc que si le fait pour les étudiants en général de travailler et d'étudier seuls, que ce soit dans le cadre du travail régulier ou dans celui de la préparation aux examens, les caractérise, il y a plus d'étudiants forts que d'étudiants faibles qui le font et ce, de façon significative dans le cas des étudiants forts considérés globalement (item 68 :  $p = 0,004$ ) et des étudiants en Administration (item 68 :  $p = 0,007$ ). Lorsqu'on examine les résultats obtenus à deux des items indiquant la tendance tout à fait opposée (les items 67 et 121, caractérisant l'étudiant qui travaille et étudie avec d'autres), on constate alors que le phénomène s'inverse. En effet, la moyenne des étudiants qui ont considéré ces items comme caractéristiques d'eux-mêmes est relativement basse (entre 0 % et 22 % pour l'item 67 ; entre 8 % et 21 % pour l'item 121) et dans plusieurs cas (5 secteurs disciplinaires sur 7 pour l'item 67 ; 4 secteurs disciplinaires sur 7 pour l'item 121), celle des étudiants faibles est plus élevée que celle des étudiants forts, indiquant ainsi que le fait de travailler et d'étudier avec d'autres dans le cadre du travail régulier ou encore dans le cadre de la préparation aux examens serait plus caractéristique des étudiants faibles que des étudiants forts. Il faut cependant préciser que ces différences observées entre les étudiants forts et les étudiants faibles sont significatives seulement pour les étudiants considérés

globalement (items 67 et 121 :  $p = 0,001$ ), alors qu'on observe également un niveau de caractérisation significativement plus élevé pour les étudiants faibles (item 67 :  $p = 0,006$  ; item 121 :  $p = 0,001$ ). Un niveau de caractérisation significativement plus élevé ( $p = 0,005$ ) pour les étudiants faibles est également observé chez les étudiants en Sciences humaines.

En résumé, en ce qui concerne la gestion des ressources humaines, il apparaît clairement que la grande majorité des étudiants comptent davantage sur eux-mêmes que sur les autres (étudiants et professeurs) comme ressource, autant lorsqu'ils étudient de façon régulière que lorsqu'ils se préparent aux examens. Ce phénomène demeure constant d'un champ disciplinaire à l'autre et, selon les résultats obtenus (voir le tableau 23), semble favoriser le rendement scolaire puisqu'il caractérise davantage l'étudiant fort. À l'opposé, la stratégie d'étudier avec les autres, même si elle est moins privilégiée, caractérise davantage les étudiants faibles.

#### ***4.4. Les stratégies de gestion des ressources : une synthèse***

En synthèse aux stratégies de gestion des ressources, il ressort d'abord et de façon assez évidente que plusieurs d'entre elles ont un lien avec le rendement scolaire. Pour ce qui est de la gestion des ressources matérielles, on constate par exemple que choisir un environnement plus tranquille et éliminer les sources de distraction favorise un meilleur rendement scolaire chez l'étudiant. Il en est de même pour ce qui est des stratégies de gestion des ressources humaines, alors que l'on remarque que l'étudiant fort compte davantage sur lui-même que sur les autres pour apprendre et que, inversement, l'étudiant faible compte plutôt sur les autres que sur lui-même. En ce qui regarde les stratégies de gestion des ressources temporelles, on retrouve également ce lien entre l'utilisation de certaines stratégies et le rendement scolaire. On constate par exemple que l'étudiant fort privilégie des sessions de travail et d'étude plus longues et l'étudiant faible, lui, préfère des sessions de travail courtes et plus fréquentes. Se fixer des atteintes d'objectifs semble également caractériser davantage l'étudiant fort dans l'ensemble des circonstances de travail scolaire. Il est également intéressant de noter qu'il est aussi plus caractéristique de l'étudiant fort de s'assurer de la durée prévue et permise et de prévoir le temps à accorder pour répondre à chacune des questions dès le début d'un examen.

D'une façon générale, l'utilisation des stratégies de gestion des ressources semble avoir un effet similaire sur les étudiants des différents champs disciplinaires représentés dans notre recherche. Certains effets distincts méritent cependant d'être notés. Il est, entre autres, intéressant de faire remarquer que pour les étudiants en Sciences pures et appliquées et en Arts, les appareils audio et vidéo ne semblent pas avoir autant d'effet de distraction sur leur travail régulier que pour les étudiants des autres

**Tableau 23**

Stratégies de gestion des ressources humaines des étudiants forts et des étudiants faibles pour l'ensemble du groupe d'étudiants et par champ disciplinaire

	<b>Stratégies de gestion des ressources humaines</b>	
	<b>Caractéristiques des étudiants forts</b>	<b>Caractéristiques des étudiants faibles</b>
Tous	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Habituellement, étudier seul. Lorsque' on étudie en vue d'un examen, étudier habituellement seul. Étudier en vue d'un examen et demander à quelqu'un d'aider à vérifier si l'on est prêt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela est offert.</li> <li>— Étudier ou faire un travail et consulter régulièrement des collègues ou des professeurs.</li> <li>— Habituellement, étudier avec des collègues.</li> </ul>
Administration	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Habituellement, étudier seul.</li> </ul>	Aucune
Sciences humaines	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela est offert.</li> <li>— Étudier ou faire un travail et consulter régulièrement des collègues ou des professeurs.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et avoir tendance à consulter ses collègues et/ou ses professeurs à propos des notions qu'on ne comprend pas suffisamment.</li> <li>— Étudier en vue d'un examen et demander à quelqu'un d'aider à vérifier si l'on est prêt.</li> </ul>
Sciences pures	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Participer aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela est offert.</li> <li>— Étudier ou faire un travail et consulter régulièrement des collègues ou des professeurs.</li> <li>— Habituellement, étudier avec des collègues.</li> </ul>
Sciences de la santé	Aucune	Aucune
Arts	Aucune	Aucune
Lettres	Aucune	Aucune

champs disciplinaires. Cela laisse supposer que les appareils audio et vidéo jouent un rôle différent pour ces étudiants. Il est toutefois intéressant de constater, dans le cas des étudiants en Arts, que ces appareils redeviennent une source de distraction qu'il est important d'éliminer lorsqu'il s'agit de préparer un examen. En ce qui regarde les stratégies de gestion des ressources temporelles, il faut rappeler qu'il y a significativement plus d'étudiants faibles que de forts en Sciences pures et appliquées qui croient caractéristique d'eux-mêmes de s'établir des horaires de travail et d'étude sans négliger d'autres aspects importants de leur vie et qu'il y a, au contraire, significativement plus d'étudiants forts que de faibles en Administration qui croient la même chose. Un autre effet différentiel observé avec l'utilisation des stratégies de gestion des ressources temporelles concerne l'habitude de se réserver du temps, à la fin d'un examen, pour réviser ses réponses et vérifier l'orthographe et la grammaire, habitude qui, dans notre étude, semble être plus caractéristique des étudiants de Sciences humaines, des Sciences pures et appliquées, des Arts et des Lettres et moins caractéristiques des étudiants en Sciences de la santé et en Administration.

Au terme du chapitre 6, on peut avancer que même si des 143 items proposés à l'inventaire plusieurs ressortent comme étant caractéristiques de l'étudiant à rendement scolaire élevé, il importe de rappeler que chacune de ces stratégies fait partie d'un bagage stratégique que l'étudiant fort applique probablement judicieusement et de façon efficace. Dans le même ordre d'idées, on peut aussi souligner que les stratégies qui sont ressorties comme caractéristiques de l'étudiant faible constituent en soi des outils d'apprentissage intéressants. La nature descriptive et comparative de notre recherche ne nous permettait pas de vérifier la qualité de l'utilisation qu'en fait l'étudiant. Il serait intéressant que d'autres recherches vérifient les modes d'utilisation de certaines des stratégies que les écrits sur le sujet relient au succès, mais qui ressortent peu dans notre étude. Le groupe des stratégies métacognitives laisse voir par exemple un questionnement plus accentué des étudiants faibles que des étudiants forts sur leur démarche. Un tel résultat ne s'inscrit pas dans la voie des recherches de Pressley *et al.* (1984) qui indiquaient que les étudiants à rendement élevé étaient plus habiles à réfléchir à leur démarche d'étude ainsi qu'à s'auto-évaluer. D'autres études sont nécessaires pour approfondir cette question.

En guise de conclusion, le chapitre 7 constitue un effort de synthèse à l'intérieur duquel les résultats de notre étude serviront de base pour l'établissement de divers portraits de l'étudiant à succès. Un portrait global sera d'abord tracé, à partir des résultats globaux, c'est-à-dire sans distinction par champ disciplinaire. Nous tiendrons toutefois compte, ce faisant, des circonstances de travail. Six autres portraits de l'étudiant à succès, cette fois par champ disciplinaire, seront ensuite esquissés. Il sera intéressant de noter les variations d'un secteur à l'autre.



Existe-t-il un ensemble donné de stratégies d'apprentissage caractéristiques de l'étudiant dont le rendement est élevé ? Sans nier l'importance des connaissances acquises par l'apprenant, DeKetele (1994), Gagné (1985), Hébert (1994), Langevin (1992b), St-Pierre (1991), Smith (1979), Tardif (1992) et de nombreux autres reconnaissent l'importance de l'influence des stratégies d'apprentissage sur la réussite scolaire. Ce lien entre stratégies d'apprentissage et réussite scolaire ne peut cependant pas être compris de manière absolue, indépendamment des contextes. Selon Romainville (1993), les recherches visant à répondre à cette question n'ont pas réussi à dégager un portrait unique de l'apprenant efficace. Il est plus réaliste de penser qu'il existerait plus d'un profil de l'étudiant efficace. Selon Nisbet et Schucksmith (1986), l'apprenant qui a un rendement scolaire élevé est celui qui a développé un bagage de stratégies qu'il sait adapter aux différentes situations d'apprentissage. Autrement dit, la décision d'utiliser une stratégie ne constitue pas une garantie de succès. Elle doit s'inscrire dans un ensemble cohérent de choix individuels déterminé par les caractéristiques personnelles de l'apprenant (degré de motivation, style cognitif, etc.), celles de la tâche à effectuer (type de connaissances à apprendre) et du contexte de travail, telles que les modalités d'évaluation en usage dans un secteur disciplinaire particulier.

Par contre, de nombreux ouvrages ainsi que les tests sur les stratégies d'apprentissage comme celui de Weinstein en proposent certaines comme essentielles pour assurer le succès, telles que l'identification des éléments importants de la matière à apprendre, une gestion réaliste des temps d'étude ainsi qu'une préparation psychologique aux examens (Bégin, 1992 ; Gauthier et Poulin, 1992 ; Romainville, 1995).

Comment nos résultats s'inscrivent-ils par rapport à ces différentes perspectives concernant le lien entre les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire ? En considérant les diverses circonstances de travail, nos résultats confirment que l'étudiant à succès, par rapport à l'étudiant faible, a davantage recours à certaines stratégies privilégiées. Des réponses de l'ensemble des étudiants, le portrait suivant de l'étudiant à succès émerge.

### **1. L'étudiant à succès en général**

Faisons d'abord le portrait de l'étudiant à succès à partir des circonstances de travail scolaire. En situation de lecture et de travail régulier, l'étudiant à succès se caractérise en général avant tout par l'utilisation de stratégies cognitives d'organisation. Lorsqu'il lit, il cherche à identifier les idées principales et le contenu essentiel des textes et il se sert des titres de chapitres et de sections pour faire ressortir les points importants. Un objectif fondamental de son étude est de rassembler les éléments se rapportant à un thème de manière à former un tout cohérent. Cette exigence cognitive l'oblige ainsi à faire davantage de regroupements et de classifications de la matière. Plus que l'étudiant faible, l'étudiant fort élabore un plan détaillé avant de rédiger un travail. On sait que les études exigent beaucoup des étudiants. Or, nos résultats indiquent que sur le plan affectif l'étudiant qui réussit juge davantage son travail scolaire prioritaire par rapport à ses autres activités. Il continue davantage à fournir des efforts même lorsqu'il n'aime pas le professeur ou la matière, même lorsqu'il se sent faible dans un domaine et qu'il éprouve des difficultés. Il persiste davantage à étudier et à travailler même lorsqu'il n'en a plus envie et il ne laisse pas ses problèmes personnels nuire à sa concentration. Aussi s'organise-t-il pour éviter la pression du temps. En matière de gestion de ses ressources pour son travail régulier, plus que l'étudiant faible, il choisit un endroit tranquille où il ne sera pas dérangé par le bruit et les conversations. Il a davantage l'habitude de fermer la radio ou tout autre appareil audio ou vidéo, et il préfère davantage travailler seul, comptant d'abord sur lui-même. En ce qui regarde la gestion de son temps, il se distingue de l'étudiant faible sur plusieurs points. D'abord, dès qu'un professeur exige un travail, il en planifie les étapes afin de s'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation. Il évite de remettre à plus tard non seulement ses travaux, mais aussi son étude. Il planifie des périodes de travail plus longues et moins fréquentes, contrairement à l'étudiant faible qui choisit davantage des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes. Il calcule ses périodes de travail pour qu'elles lui permettent de « se mettre dedans » et d'être efficace et productif. Enfin, il organise son temps et ses activités pour ne pas avoir à rédiger ses travaux à la dernière minute.

Par rapport au travail relié aux cours, seulement deux stratégies ressortent de nos résultats comme étant caractéristiques de l'étudiant à succès en général. D'abord, il prépare davantage ses cours en lisant les ouvrages ou les recueils de textes qui ont été suggérés par le professeur ; ensuite, pendant les cours, il participe davantage aux activités proposées.

Lorsque vient le temps de préparer les examens, c'est surtout en matière de stratégies affectives et de gestion des ressources que l'étudiant à succès se démarque de l'étudiant faible. Là encore, il ne laisse pas une certaine faiblesse dans un domaine ni les sentiments négatifs qu'il peut éprouver envers certains professeurs ou certaines matières l'empêcher de fournir des efforts valables dans sa préparation d'examen. Il ne laisse pas non plus certains problèmes personnels le préoccuper au point de nuire à sa concentration. En période d'examen, comme pour l'étude régulière, l'étudiant à succès choisit davantage un endroit tranquille sans radio ni télévision. Et, surtout, il évite d'étudier à la dernière minute, contrairement à l'étudiant faible qui, davantage, se réserve des périodes de dernière minute pour préparer ses examens.

Qu'est-ce qui caractérise le fonctionnement de l'étudiant à succès au moment où il passe ses examens ? Au début de l'examen, il s'assure de la durée prévue et permise et estime le temps dont il dispose pour répondre à chacune des questions. Avant de commencer à répondre, il fait un survol des questions posées pour évaluer l'ampleur de la tâche. Il s'organise mieux pour éviter la pression du temps et trouve aussi davantage de moyens pour éviter de paniquer en cours d'examen. Quand vient le temps de répondre dans un examen à développement, l'étudiant à succès esquisse d'abord un plan de réponse avant de commencer à rédiger.

Voilà donc, à partir de nos résultats, l'ensemble des stratégies d'apprentissage qui caractérisent l'étudiant à succès en général. Il s'agit d'un profil de conduites et d'attitudes qui, de manière générale, devraient favoriser un rendement scolaire plus élevé.

En brochant le tableau de l'étudiant à succès à partir des types de stratégies, il fait apparaître le portrait suivant. Sur le plan des stratégies cognitives et métacognitives, l'étudiant à succès met davantage en évidence le contenu important à apprendre lorsqu'il étudie ; il recherche davantage la logique inhérente au contenu lui permettant de mieux organiser la matière. Le choix de ces stratégies a sans doute un lien avec le fait qu'il élabore, plus que l'étudiant faible, un plan détaillé et articulé au moment de rédiger un travail et esquisse un plan de réponse lors d'un examen à développement. Du point de vue des stratégies d'élaboration, l'étudiant à succès a moins tendance à utiliser l'imagerie mentale que l'étudiant faible. Dans l'ensemble, les étudiants forts ne se caractérisent ni plus ni moins que les étudiants faibles par leur utilisation des stratégies

cognitives de répétition et d'élaboration. Ce n'est que dans des secteurs disciplinaires particuliers que nous verrons certaines stratégies de répétition moins caractériser l'étudiant à succès et certaines stratégies cognitives d'élaboration le caractériser davantage. L'étudiant à succès en général se caractérise donc par son emploi des stratégies cognitives d'organisation, et cette tendance demeure vraie dans tous les champs disciplinaires. Par rapport au travail relié aux cours, l'étudiant à succès en général se caractérise par sa préparation en faisant la lecture des ouvrages ou des textes assignés.

En ce qui regarde les stratégies affectives et celles de gestion des ressources, l'étudiant à succès se démarque de l'étudiant faible sur tous les plans. Sur le plan de la motivation et de la concentration, l'étudiant à succès se démarque par sa persévérance ainsi que par sa capacité à faire abstraction des contextes perturbateurs tels que ses problèmes personnels, l'incompatibilité avec un professeur et son appréciation mitigée de certaines matières, autant en situation de travail régulier qu'en situation de préparation d'examens. Pendant les cours, il s'implique davantage dans les activités proposées. Sur le plan de la gestion de son stress et de ses ressources, l'étudiant à succès s'organise davantage pour se soustraire à la pression du temps en évitant de remettre à plus tard l'étude préparatoire à l'examen et en accordant davantage la priorité à son travail scolaire. Cette volonté d'éviter la pression du temps se manifeste aussi pendant les examens alors que l'étudiant à succès évalue davantage l'ampleur de la tâche à accomplir et répartit de manière équilibrée le temps à consacrer à chacune des questions en fonction de la durée prévue et permise. Aussi, il gère mieux son stress en trouvant des moyens pour éviter de paniquer lors des examens. Il a aussi davantage l'habitude de travailler régulièrement et de se préparer aux examens dans un environnement calme où il réduit les distractions à leur minimum. L'étudiant à succès compte plus sur lui-même par rapport aux étudiants faibles qui se reposent davantage sur les autres lorsqu'ils étudient dans le cadre du travail régulier ou en vue des examens. Ses périodes de travail sont suffisamment longues et moins fréquentes pour être efficaces et productives, confirmant la proposition d'Ausubel (1968) selon laquelle les périodes d'étude plus longues et moins fréquentes favorisent davantage un apprentissage significatif, cohérent en cela avec la recherche que fait l'étudiant à succès d'une logique inhérente au contenu.

Un dernier élément du contexte d'apprentissage pouvant influencer le choix et l'efficacité des stratégies d'apprentissage des apprenants et dont nous avons tenu compte dans notre étude est celui du champ disciplinaire. L'hypothèse d'une relation entre stratégies d'apprentissage et champ disciplinaire est soutenue par plus d'un spécialiste et elle a été confirmée dans quelques recherches, telles que celles conduites par Entwistle et Ramsden (1983) et Ramsden (1984).

Voyons quel portrait se dégage pour chacun des six champs disciplinaires visés par notre étude.

## **2. L'étudiant à succès en Administration**

Qu'est-ce qui caractérise de façon particulière l'étudiant à succès en Administration ? Ou encore, qu'est-ce qui caractérise davantage l'étudiant à succès en Administration lorsqu'on le compare à l'étudiant à succès considéré globalement ?

En circonstance de travail régulier, l'étudiant à succès en Administration (Administration, Sciences comptables, Santé et Sécurité au travail, etc.) étudie en faisant des résumés. Comparativement à l'étudiant à succès considéré globalement, l'étudiant à succès en Administration planifie davantage son temps et il accorde davantage la priorité à son travail scolaire tout en équilibrant les autres aspects importants de sa vie. Il est intéressant de noter qu'il planifie davantage et ajuste mieux son temps au besoin, lorsqu'il se prépare aux examens. Pendant les cours, l'étudiant à succès en Administration prend davantage conscience de son degré de participation aux activités proposées. Il s'efforce également davantage d'évaluer sa compréhension et sa mémorisation, de même que l'efficacité de ses stratégies qu'il modifie au besoin lorsqu'il se prépare aux examens. Comparativement aux étudiants à succès considérés globalement, l'étudiant à succès en Administration s'efforce davantage de maintenir une attitude positive pendant qu'il se prépare aux examens.

Tout comme l'étudiant à succès en général, celui en Administration prévoit des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes lorsqu'il étudie dans le cadre de son travail régulier, mais il le fait en plus dans le cadre de la préparation aux examens. Comparativement à l'étudiant à succès considéré globalement, l'étudiant à succès en Administration s'organise davantage pour éviter la pression du temps lorsqu'il se prépare aux examens ; il le fait cependant moins que le premier lorsqu'il étudie en général ou fait un travail et lorsqu'il est en début d'examen.

Ce qui caractérise particulièrement l'étudiant à succès en Administration pendant les examens est ce souci qu'il a de vérifier qu'il n'a pas laissé de questions sans réponse, qu'il n'a pas dévié de la question ou qu'il n'a pas oublié des éléments importants. Il semble également se démarquer des autres étudiants à succès en se réservant du temps à la fin des examens pour vérifier l'orthographe et la grammaire.

Parmi les éléments qui caractérisent moins l'étudiant à succès en Administration lorsqu'on le compare à l'étudiant à succès considéré globalement, il faut mentionner qu'il ne met pas autant d'efforts à élaborer un plan de travail lorsqu'il étudie et à bâtir un plan de réponses lorsqu'il

passer un examen. Il est également intéressant de noter qu'il donne moins d'importance à la consultation des ouvrages ou recueils de textes avant de se rendre assister à un cours et ce, malgré le fait que lorsqu'il étudie en vue de la préparation aux examens il le fait plus que les étudiants à succès considérés globalement.

Les résultats de notre étude montrent également que l'étudiant à succès en Administration ne juge pas aussi caractéristique de lui-même que l'étudiant à succès considéré globalement le fait de s'assurer d'abord, en début d'examen, d'évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées. Il est tout aussi intéressant de prendre note que, lorsqu'il étudie en vue d'un examen, l'étudiant à succès en Administration ne trouve pas aussi caractéristique de lui-même que l'étudiant à succès considéré globalement le fait d'étudier habituellement seul.

En résumé, sur le plan des stratégies cognitives, ce qui caractérise particulièrement l'étudiant à succès en Administration est le fait que, d'une façon générale, il étudie en faisant des résumés. Sur le plan des stratégies métacognitives, l'étudiant en Administration prend davantage conscience de son degré d'implication dans les activités proposées, et il s'efforce davantage d'évaluer sa compréhension et sa mémorisation, de même que l'efficacité de ses stratégies qu'il modifie au besoin lorsqu'il se prépare aux examens. En ce qui regarde les stratégies affectives, l'étudiant à succès en Administration se caractérise surtout par le fait qu'il s'efforce davantage de conserver une attitude positive pendant qu'il se prépare aux examens et que, de façon générale, il se rappelle plus fréquemment qu'il est en grande partie responsable de sa réussite scolaire. En ce qui a trait aux stratégies de gestion des ressources, l'étudiant à succès en Administration planifie davantage son temps en toutes circonstances et il accorde davantage la priorité à son travail scolaire tout en équilibrant les autres aspects importants de sa vie. Il se démarque également de l'ensemble des autres étudiants à succès par le fait qu'il prévoit des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes lorsqu'il étudie en vue de se préparer aux examens.

### **3. L'étudiant à succès en Sciences humaines**

Voyons si certaines stratégies d'apprentissage caractérisent l'étudiant à succès de Sciences humaines.

Il appert que le profil de cet étudiant qui réussit dans ses études est très comparable au profil général. L'étudiant à succès en Sciences humaines (Éducation, Sciences politiques, Sciences sociales, Psychologie, etc.), lorsqu'il est placé en situation de travail régulier, utilise aussi des stratégies pour

mettre en évidence les éléments de contenu importants et il élabore un plan de travail détaillé. Il ne se laisse pas distraire par ses problèmes personnels, stratégie qui revient à la situation de préparation à l'examen. Il choisit également de travailler pendant des périodes d'étude plus longues, mais moins fréquentes, et il s'implique à fond dans ses activités d'apprentissage. En situation de travail préparatoire à l'examen, il gère son temps de façon à éviter de travailler à la dernière minute. Comme dans le cas du profil général de l'étudiant à succès, l'étudiant fort en Sciences humaines se distingue significativement de l'étudiant en difficulté du même secteur par ces stratégies.

#### **4. L'étudiant à succès en Sciences pures et appliquées**

Qu'est-ce qui caractérise l'étudiant à succès dans le champ disciplinaire des Sciences pures et appliquées (informatique, biologie, physique, chimie, géologie, etc.) ? Présente-t-il un portrait similaire à celui de l'étudiant à succès dégage de l'analyse de l'ensemble des étudiants ? ou offre-t-il des différences qui le distinguent ? C'est à partir des catégories de stratégies que nous abordons cette analyse.

En regard des stratégies cognitives utilisées, l'étudiant à succès en Sciences pures et appliquées présente un portrait tout à fait conforme à celui de l'étudiant à succès considéré globalement. En ce qui concerne les stratégies métacognitives, l'étudiant à succès en Sciences pures et appliquées, s'il ressemble à l'étudiant à succès général en termes de planification, s'en démarque au plan du contrôle et de la régulation sur son apprentissage. Au plan du contrôle de son fonctionnement d'apprentissage, il se caractérise davantage par le niveau de conscience de son implication dans les activités proposées pendant les cours et par la vérification constante de son niveau de compréhension et de mémorisation lorsqu'il prépare des examens. En cela, il ressemble à l'étudiant à succès en Administration. Sur le plan de la régulation de l'apprentissage, les Sciences pures et appliquées sont le seul champ disciplinaire où l'étudiant fort utilise significativement plus que l'étudiant faible la stratégie de passer, en cours d'examen, à une autre question s'il ne la comprend pas pour y répondre plus tard s'il reste du temps.

Relativement aux stratégies affectives, l'étudiant à succès en Sciences pures et appliquées se conforme au profil de l'étudiant à succès général, particulièrement dans le fait de ne pas abandonner facilement lorsqu'il rencontre une difficulté en cours d'étude. Cependant, deux notes discordantes doivent être soulignées. Dans notre échantillon d'étudiants en Sciences pures, il y a plus d'étudiants faibles que d'étudiants forts qui, au début d'un examen, s'organisent pour éviter la pression du temps et

trouver des moyens pour éviter de paniquer. Comme ces différences ne sont pas significatives, il est difficile d'affirmer que les étudiants à succès en Sciences pures sentent moins le besoin d'utiliser ces deux stratégies affectives lors des examens.

Enfin, si l'on regarde les stratégies de gestion des ressources, celles de l'étudiant à succès en Sciences pures correspondent à celles du profil de l'étudiant à succès en général. Comme pour les stratégies affectives, une seule stratégie de ce type présente une différence dans le sens inverse du groupe général mais, encore une fois, elle n'est pas significative. Dans notre échantillon, les étudiants forts cherchent moins que les faibles à travailler dans un endroit tranquille où ils ne seront pas dérangés par le bruit ou les personnes.

Dans l'ensemble donc, les stratégies qui caractérisent l'étudiant à succès en Sciences pures et appliquées correspondent à celles qui caractérisent l'étudiant à succès en général, sauf pour un souci plus marqué chez l'étudiant en Sciences pures et appliquées pour le contrôle et la régulation du fonctionnement de son apprentissage pendant les cours et en vue des examens.

### **5. L'étudiant à succès en Sciences de la santé**

Qu'est-ce qui caractérise l'étudiant à succès dans le champ disciplinaire des Sciences de la santé (Sciences infirmières, Gérontologie et Études en santé mentale) ? Peut-on parler d'un profil spécifique de l'étudiant à succès en Sciences de la santé ? Pour répondre à cette question, nous allons d'abord aborder la question à partir des quatre catégories de stratégies d'apprentissage.

Sur le plan des stratégies cognitives, l'étudiant à succès en Sciences de la santé possède les caractéristiques soulignées dans le profil d'ensemble. Cependant, il se caractérise par deux stratégies d'élaboration supplémentaires en contexte de travail régulier qui ne ressortent pas dans les autres champs disciplinaires. Ce sont a) essayer de trouver des implications pratiques aux contenus à apprendre et b) relire les travaux scolaires pertinents déjà réalisés. Ces deux stratégies d'élaboration distinguent l'étudiant à succès en Sciences de la santé non seulement des étudiants faibles dans ce champ disciplinaire mais aussi des étudiants à succès des autres champs disciplinaires. Pourrions-nous dire, à partir de ces résultats, qu'en Sciences de la santé le souci de l'application des connaissances se répercute même dans les moyens d'évaluation, permettant ainsi à ceux qui s'en préoccupent au moment de leur étude de mieux réussir ?

On retrouve, sur le plan des stratégies affectives, une autre stratégie qui distingue les étudiants à succès en Sciences de la santé de ceux des autres champs disciplinaires. Toujours en contexte de travail régulier, l'étudiant à succès en Sciences de la santé précise davantage ses intérêts personnels lorsqu'il étudie ou fait un travail. Sur le plan des stratégies métacognitives et de gestion des ressources, le profil de l'étudiant à succès en Sciences de la santé ne se démarque pas du profil général.

C'est donc dans son travail régulier, et non dans son travail relié aux cours ou aux examens, que l'étudiant à succès en Sciences de la santé se distingue de l'étudiant en général. Par son souci d'identifier ses intérêts personnels, par ses tentatives de trouver des implications pratiques à la matière et de réutiliser des travaux qu'il a déjà réalisés, il fait preuve d'une approche plus personnalisée que dans les autres secteurs disciplinaires.

## **6. L'étudiant à succès en Arts**

Qu'est-ce qui caractérise l'étudiant à succès dans le champ disciplinaire des Arts (Arts visuels, Arts plastiques, Théâtre, Cinéma et Histoire de l'art) ? Le profil de l'étudiant à succès en Arts devrait-il être différent compte tenu que c'est le seul secteur disciplinaire où l'image occupe une place prépondérante ? Malheureusement, le faible nombre de répondants enlève beaucoup de poids aux conclusions que l'on peut tirer. Voyons tout de même si certains éléments intéressants peuvent être dégagés.

Commençons par un regard sur le contexte de travail régulier. Le profil de l'étudiant à succès en Arts se démarque de celui de l'étudiant à succès sur deux points. D'une part, il utilise d'une manière systématique la copie de termes, de symboles, de règles et de formules davantage que l'étudiant faible dans son secteur mais il se distingue en cela des autres secteurs disciplinaires où cette stratégie caractérise les étudiants faibles ou aucun des deux groupes en particulier. D'autre part, sur le plan de la gestion du temps, l'étudiant à succès en Arts planifie des périodes d'études plus courtes et plus fréquentes, contrairement aux autres secteurs disciplinaires où l'étudiant à succès planifie des périodes plus longues et moins fréquentes.

En contexte de travail relié aux cours, le secteur des Arts se distingue des autres secteurs disciplinaires en ce qu'il est le seul où l'étudiant à succès se caractérise par la lecture préalable à un cours de ses notes du cours précédent. En contexte de préparation d'examen, il est aussi le seul où l'étudiant à succès utilise davantage l'élaboration de questions qui pourraient être posées à l'examen. Encore ici, l'étudiant à succès prévoit davantage des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes (contrairement aux autres secteurs disciplinaires). Enfin, en contexte de passation

d'examen, le secteur Arts est le seul avec le secteur Administration où l'étudiant à succès vérifie davantage ses réponses avant de remettre sa copie d'examen.

En termes de types de stratégies, l'étudiant à succès en Arts se distingue du profil général sur le plan des stratégies cognitives par son utilisation spécifique de trois stratégies dans des contextes différents. Sur le plan des stratégies métacognitives, il vérifie davantage sa performance en cours d'examen. Sur le plan des stratégies affectives, il se conforme au profil général. Enfin, sur le plan des stratégies de gestion des ressources, il s'en écarte quant à la durée allouée aux périodes de travail qui sont plus courtes et plus fréquentes. En résumé, le profil de l'étudiant à succès en Arts se distingue du profil général principalement par l'ajout de certaines stratégies cognitives et une façon différente de gérer son temps d'étude.

### **7. L'étudiant à succès en Lettres**

Qu'est-ce qui caractérise l'étudiant à succès dans le champ disciplinaire des Lettres (Études françaises, Anglais, Espagnol, Traduction pratique, Rédaction, etc.) ? De façon générale, c'est seulement sur le plan des stratégies cognitives en contexte de travail régulier et de travail relié aux cours que le profil l'étudiant à succès en Lettres se distingue du profil de l'étudiant à succès général.

En contexte de travail régulier, l'étudiant à succès en Lettres se caractérise davantage par trois stratégies cognitives, une d'élaboration et deux d'organisation. D'un côté, il essaie de créer des relations entre ce qu'il apprend et ce qu'il a déjà appris ; de l'autre, il utilise couramment l'index ou le lexique des volumes pour mieux comprendre les nouvelles notions et il fait des tableaux, des réseaux et des schémas pour mieux comprendre. En contexte de travail relié aux cours, l'étudiant à succès en Lettres complète ses notes de cours en consultant d'autres sources de référence.

### **8. Conclusion**

En guise de conclusion au portrait global et aux portraits par champ disciplinaire de l'étudiant à succès que les résultats de la recherche nous ont permis de tracer, il est important de rappeler d'abord que c'est dans le cadre d'une perspective cognitiviste que nous avons abordé la problématique de la réussite des étudiants de niveau universitaire, en nous inspirant en partie d'un courant de recherche qui s'intéresse aux relations entre la démarche d'apprentissage et la performance scolaire. Entre autres facteurs identifiés comme pouvant influencer la réussite scolaire, nous avons

reconnu, à l'instar d'autres chercheurs dans le domaine, l'influence importante des stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants.

À cet égard, nos résultats ont montré qu'il est possible de tracer un portrait global et des portraits différenciés (par champ disciplinaire) de l'étudiant qui connaît la réussite scolaire. Il y a, bien sûr, d'autres facteurs importants pouvant influencer sur le niveau de réussite de l'étudiant ; l'état des recherches actuelles dans le domaine nous incite cependant à croire que les stratégies d'apprentissage doivent être considérées comme un des facteurs clés.

Les résultats de notre recherche semblent confirmer l'hypothèse que la réussite scolaire implique une grande flexibilité chez l'étudiant dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage pour qu'elles s'avèrent efficaces et qu'il ne faut surtout pas tenir pour acquis que les élèves, même ceux du niveau universitaire, savent nécessairement comment apprendre de façon efficace.

Pour que ces étudiants deviennent des apprenants stratégiques, il faudra peut-être que l'enseignant universitaire devienne lui-même un enseignant stratégique, c'est-à-dire qu'il s'approprie les stratégies d'apprentissages appropriées et qu'il puisse les partager, sinon les enseigner à ses étudiants, afin de leur fournir des conditions maximales de réussite.



## Bibliographie

- ANDERSON, J.R. (1992). « Acquisition of Cognitive Skill », *Psychological Review*, 89, p. 369-406.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology : A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BEGIN, C. (1992). *Devenir efficace dans ses études*, Chomedey, Laval (Québec), Beauchemin.
- BOULET, A. et al. (1988). « Les services de pédagogie universitaire québécois : évolution et situation actuelle », *Pédagogiques*, vol. 8, n° 1, p. 7 à 25.
- BRIEN, R. (1993). « Le choix des méthodes d'enseignement en milieu universitaire », *Perfectionnement sur l'efficacité pédagogique de l'enseignement universitaire*, Hull, Université du Québec à Hull, 57 pages.
- BROWN, A.L. (1980). « Metacognitive Development and Reading », dans R.J. Spiro et al. (dir.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 53-479.
- BROWN, A.L. et al. (1983). « Learning, Remembering and Understanding », dans P.H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology*, 3, p. 77-166.
- BROWN, A.L., W.F. BRANSFORD, R. FERRATA et J. CAMPIONE (1983). « Learning, Remembering, and Understanding », dans J. FLAVELL et E. MARKMAN (dir.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3, p. 77-166), New York, Wiley.
- CHI, M.T. (1987). « Representing Knowledge and Metaknowledge : Implications for Interpreting Metamemory Research », dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 239-266.
- DANSEREAU, D.F. (1985). « Learning Strategy Research », dans J.W. Segal, S.F. Chapman et R. Glaser (dir.), *Thinking and Learning Skills : Relating Instruction to Research* (vol. 1, p. 209-240), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

- DEKETELE, J.-M. (1994). *La situation en Europe*, Actes du colloque international « Enseignement supérieur : stratégies d'apprentissage approprié », Hull, UQAH, p. 11-26.
- DEMBO, M.H. (1991). *Applying Educational Psychology in the Classroom*, New York, Longman.
- DERRY, Sharon J. (1990). « Learning Strategies for Acquiring Useful Knowledge », dans Beau Fly Jones et Lorna Idol (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Elmhurst, IL, Lawrence Erlbaum, p. 347-379.
- ENTWISTLE, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*, New York, Wiley.
- ENTWISTLE, N. et P. RAMSDEN (1983). *Understanding Student Learning*, New York, Nichols.
- FLAVELL, J.H. (1976). « Metacognitive Aspects of Problem Solving », dans L.B. Resnick, (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- FLAVELL, J.H. (1985). *Cognitive Development* (2e éd.), Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the Nature and Development of Metacognition », dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 21-30.
- GAGNÉ, E.D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little, Brown.
- GAUTHIER, Lucie et Normand POULIN (1985). *Savoir apprendre. Avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche*, Sherbrooke, Les éditions de l'Université de Sherbrooke.
- GOOD, T.L. et J.E. BROPHY (1990). *Educational Psychology : A Realistic Approach*, New York, Longman.
- HAMACHEK, D. (1990). *Psychology in Teaching, Learning and Growth*, Boston, Allyn and Bacon.
- HAMEL, Claude (1991). *Le perfectionnement professionnel à l'Université du Québec*, ACDEAULF, Colloque 1991.
- HÉBERT, M. (1994). *Les stratégies d'apprentissage dans la problématique de la réussite scolaire chez les étudiants du programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa*, Hull : mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull.
- JONASSEN, D. (1988). « Integrating Learning Strategies into Courseware to Facilitate Deeper Processing », dans D. Jonassen (dir.), *Instructional Design for Microcomputer Software*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- JONES, Beau Fly et Lorna IDOL (dir.) (1990). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Elmhurst, IL, Lawrence Erlbaum.
- KLUWE, R.H. (1987). « Executive Decisions and Regulation of Problems Solving Behavior », dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe, *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 191-211.
- LANDEVIN, L. (1992a). « Stratégie d'apprentissage : Où en est la recherche ? », *Vie pédagogique*, mars, p. 39-43.
- LANDEVIN, L. (1992b). « La formation aux stratégies d'apprentissage : du cégep au secondaire et au primaire », *Vie pédagogique*, nov.-déc., p. 42-44.

- LATREILLE et ROCHEFORT (1982). *Les stratégies d'apprentissage à la portée des apprenants et des maîtres*, Montréal, Collège de Rosemont.
- LIGHT, R.J. (1992). *Explorations with Students and Faculty about Teaching, Learning, and Student Life*, The Harvard Assessment Seminars, Second Report.
- MARFO, K. *et al.* (1991). « Teaching Cognitive Strategies in the Classroom : A Content-Based Instructional Model », dans R.F. Mulcahy, R.H. Short et J. Andrews (dir.), *Enhancing Learning and Thinking*, New York, Preager, p. 67-95.
- MARTON, F. SALJ6 (1976a). « On Qualitative Differences in Learning : I : Outcome and Process », *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 4-11.
- MARTON, F. SALJ6 (1976b). « Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task », *Br. J. Educ. Psychol.*, 46, p. 115-127.
- MCKEACHIE, W.J. (1988). « The Need for Study Strategy Training », dans C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies*, New York, Academic Press, p. 3-9.
- MCKEACHIE, W.J., P.R. PINTRICH, Y.G. LIN et D.A.F. SMITH (1988). *Teaching and Learning in the College Classroom*, Ann Arbor, The University of Michigan (ERIC Document Reproduction Service N° ED 314 999).
- NISBET, J. et J. SCHUCKSMITH (1986). *Learning Strategies*, New York, Routledge.
- PARIS, Scott G. et Peter WINOGRAD (1990). « How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction », dans Beau Fly Jones et Lorna Idol (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Elmhurst, IL, Lawrence Erlbaum, p. 15-51.
- PRESSLEY, M. *et al.* (1985). « Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies », dans D.L. Forrest-Pressley *et al.* (dir.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*, New York, Academic Press, p. 111-153.
- PRESSLEY, M., J.R. LEVIN et E.S. GHATALA (1984). « Memory Strategy Monitoring in Adults and Children », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, p. 270-288.
- RAMSDEN, P. (1984). « The Context of Learning », dans F. Marton *et al.* (dir.), *The Experience of Learning*, Edinburgh, Scottish Academic Press, p. 144-164.
- RAMSDEN, P. (dir.) (1988). *Improving Learning*, London, Kogan Page.
- RESNICK, L.B. et R. GLASER (1976). « Problem Solving and Intelligence », dans L.B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- ROMAINVILLE, Marc (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROMAINVILLE, M. et C. GENTILE (1995). *Des méthodes pour apprendre*, Paris, Les Editions d'organisation.
- SAINT-ONGE, M. (1990). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Tirés à part de *Pédagogie collégiale*, Montréal.
- SAINT-PIERRE, L. (1991). « L'étude et les stratégies d'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, décembre, vol. 5, n° 2, p. 15-21.
- SCHMECK, R.R. (1988). « An Introduction to Strategies and Styles of Learning », dans R.R. Schmeck (dir.), *Learning Strategies and Learning Styles*, New York, Plenum Press, p. 3-19.

- SCHMECK, R.R. *et al.* (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*, New York, Plenum Press.
- SLAVIN, R.E. (1991). *Educational Psychology : Theory into Practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- SMITH, S.L. (1991). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada*. Ottawa.
- SCHOENFELD, A.H. (1985). *Mathematical Problem Solving*, Berkeley, Academic Press.
- STERNBERG, R.J. (1983). « Criteria for Intellectual Skills Training », *Educational Researchers*, 12, p. 6-12.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.
- TESSMER, M. et D. JONASSEN (1988). « Learning Strategies : A New Instructional Technology, dans H. Duncan (dir.), *World Yearbook of Education : Education for the New Technologies*, London, Kogan Page, p. 29-47.
- THORNDYKE, P. et C. STASZ (1980). « Individual Differences in Procedure for Knowledge Acquisition from Maps », *Cognitive Psychology*, 12, p. 137-175.
- WANG, M.C. *et al.* (1990). « What Influences Learning », *Journal of Educational Research*, vol. 84, n° 1, p. 30-43.
- WATKINS, D. (1984). « Students Perceptions of Factors Influencing Tertiary Learning », *Higher Education Research*, vol. 3, n° 1, p. 33-50.
- WEINSTEIN, C.E., E.T. GOETZ et P.A. ALEXANDER (1988). *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, San Diego, Academic Press.
- WEINSTEIN, C.E. et R.F. MAYER (1986). « The Teaching of Learning Strategies », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, p. 315-327.
- WEINSTEIN, C.E., A.C. SCHULTE et D.R. PALMAR (1987). *LASSI : Learning and Study Strategies Inventory*.
- WINNE, P.J. et R.W. MARX (1977). « Reconceptualizing Research on Teaching », *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, n° 6, p. 668-678.
- WITTRICK, M.C. (1986). « Students' Thought Processes », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching (3<sup>e</sup> éd.)*, New York, Macmillan.

## **Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires**

*Albert Boulet, Lorraine Savoie, Jacques Chevrier,  
Denyse Lefebvre  
Université du Québec à Hull*

### **DIRECTIVES**

Dans les pages qui suivent, vous allez trouver un questionnaire qui vous demandera de décrire comment vous apprenez et étudiez. S'il vous plaît, lisez attentivement les consignes qui suivent avant de commencer à répondre aux questions. Merci beaucoup pour votre collaboration.

Lisez chacun des énoncés attentivement et décidez comment il s'applique à vous en utilisant l'échelle suivante :

**a = tout à fait caractéristique de moi-même**

**b = assez caractéristique de moi-même**

**c = peu caractéristique de moi-même**

**d = pas du tout caractéristique de moi-même**

Répondez à chacun des énoncés en encerclant la lettre (a, b, c ou d) qui correspond à votre choix.

**REMARQUE**

Compte tenu que nous désirons connaître vos habitudes d'étude et de travail il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire.

Il est donc important de répondre de façon précise et honnête afin d'assurer la validité des résultats de la recherche. Nous nous intéressons à vos habitudes personnelles d'étude et de travail et non à ce que vous souhaiteriez faire ou à ce que font les autres.

**LE QUESTIONNAIRE DOIT ÊTRE RETOURNÉ  
DANS L'ENVELOPPE-RÉPONSE DÉJÀ AFFRANCHIE  
AVANT LE 20 AVRIL.**

*Merci beaucoup*

**INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Avant de commencer à répondre au questionnaire, veuillez s'il vous plaît fournir les informations suivantes dans les espaces appropriés. Remplir ou cocher selon le cas.

**1. Sexe :**

- 1  Masculin  
2  Féminin

2. Âge : \_\_\_\_\_

**3. Régime d'études**

- 1  Temps complet  
2  Temps partiel

**4. Code de votre programme  
d'études :** \_\_\_\_\_

(Voir liste à la page suivante)

**CODES DE PROGRAMMES D'ÉTUDES****BACCALAURÉATS**

- 7703 Bacc. en sciences de la santé (nursing)
- 7745 Bacc. en sciences de l'éducation
- 7746 Bacc. d'enseignement professionnel
- 7764 Bacc. en administration
- 7766 Bacc. en sciences comptables
- 7768 Bacc. d'enseignement en administration
- 7772 Bacc. en arts plastiques
- 7793 Bacc. d'enseignement en études françaises
- 7798 Bacc. en travail social
- 7812 Bacc. d'éducation au préscolaire et d'ens. au primaire
- 7815 Bacc. en psycho-éducation
- 7829 Bacc. en administration (général)
- 7830 Bacc. en administration (relations industrielles)
- 7833 Bacc. en informatique
- 7849 Bacc. en sciences sociales
- 7853 Bacc. en orthopédagogie
- 7854 Bacc. en informatique (info de gestion)
- 7855 Bacc. en sciences infirmières

**CERTIFICATS**

- 4108 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en informatique de gestion
- 4122 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en administration
- 4138 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en sciences comptables
- 4155 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en travail social
- 4156 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en animation
- 4172 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en arts plastiques
- 4183 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en traduction pratique
- 4193 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en gérontologie
- 4194 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en andragogie
- 4227 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en comptabilité générale
- 4232 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en éducation de la prime enfance
- 4242 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en expression française écrite
- 4253 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en santé et sécurité au travail
- 4261 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en application pédagogique de l'ordinateur
- 4262 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en micro-informatique
- 4268 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en relations industrielles
- 4333 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle d'intervention en sciences humaines
- 4356 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en soins infirmiers
- 4365 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle d'études en santé mentale
- 4369 Cert. de 1<sup>er</sup> cycle en administration des services

**a = tout à fait caractéristique de moi-même**  
**b = assez caractéristique de moi-même**  
**c = peu caractéristique de moi-même**  
**d = pas du tout caractéristique de moi-même**

Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes de lecture, d'étude et de travail scolaire régulier. Ils ne touchent pas vos habitudes d'étude en vue d'un examen ; d'autres énoncés touchant cet aspect sont présentés plus tard dans le questionnaire.

- |   | a  | b                        | c                        | d                        |
|---|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Lorsque je fais des lectures, je me sers des titres de chapitres et de sections pour m'aider à identifier les points et aspects importants.  | 1  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lorsque je fais des lectures, je m'arrête régulièrement afin de revoir ce que le texte dit.  | 2  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lorsque je fais des lectures, j'ai tendance à prononcer tout bas ce que je lis.  | 3  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Lorsque je fais des lectures, j'utilise couramment l'index ou le lexique des volumes afin de mieux comprendre les mots ou les notions qui ne me sont pas familiers.  | 4  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Lorsque je fais des lectures, je m'arrête généralement après avoir lu quelques paragraphes ou une partie plus considérable d'un texte afin de faire une récapitulation mentale, un résumé ou un schéma de ce que je viens de lire. | 5  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Lorsque je fais des lectures, je m'efforce d'identifier les idées principales et de dégager le contenu essentiel d'un texte.   | 6  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Lorsque je fais des lectures, je fais ressortir les notions les plus importantes du texte soit en les soulignant, soit en les encadrant, soit en les ombrant.  | 7  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lorsque je fais des lectures, je prends des notes personnelles.  | 8  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lorsque je fais des lectures, je commence toujours par faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale et ensuite seulement, je le lis plus lentement afin d'approfondir ma compréhension.                        | 9  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Lorsque je lis un texte, je centre mon attention sur la première ou la dernière phrase d'un paragraphe ou sur les deux.   | 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Lorsque j'étudie, je répète plusieurs fois l'information soit mentalement, soit à voix basse, soit à voix haute.  | 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Lorsque j'étudie, je recopie ou fais des listes de termes, symboles, règles et formules.  | 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |  | a  | b                        | c                        | d                        |                          |
|--|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Lorsque j'étudie, je mémorise les termes, règles, symboles et formules.  | 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Lorsque j'étudie en vue d'une mémorisation, j'utilise des moyens mnémoniques tels que la méthode des associations, la méthode des lieux ou la méthode des mots clés. | 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Lorsque j'étudie, je vise surtout à chercher à comprendre les principales notions plutôt que de chercher à tenter de les mémoriser.                                  | 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Lorsque j'étudie, je paraphrase (réécris en mes propres mots) ce que je veux retenir.  | 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Lorsque j'étudie, j'essaie de faire des analogies avec des situations qui me sont familières.  | 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Lorsque j'étudie, je me concentre sur les choses que je ne comprends pas.  | 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Lorsque j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples.  | 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Lorsque j'étudie, j'essaie de créer des relations entre ce que j'apprends et ce que j'ai déjà appris.  | 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Lorsque j'étudie, j'essaie de me créer des images mentales de ce que j'apprends.   | 21 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Lorsque j'étudie, je fais des tableaux, des réseaux, des matrices ou des schémas afin de m'aider à mieux comprendre.   | 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Lorsque j'étudie, je fais des résumés.   | 23 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Lorsque j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires.  | 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Lorsque j'étudie, je relis les travaux scolaires pertinents que j'ai déjà réalisés.  | 25 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Lorsque j'étudie, j'essaie de trouver des implications pratiques aux contenus que j'apprends.  | 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Lorsque j'étudie, j'organise la matière en faisant des regroupements ou des classifications.   | 27 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Lorsque j'étudie, je fais en sorte que tous les éléments se rapportant à un thème forment un ensemble cohérent ou logique.   | 28 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Lorsque j'étudie, je révise mes notes au jour le jour.   | 29 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Avant de commencer une lecture, je me fais une idée claire et précise du but pour lequel je lis ce texte et, même, j'évalue la pertinence de le faire.               | 30 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Avant de commencer à étudier, je me fixe des objectifs et m'établis des tâches prioritaires pour cette période de travail.   | 31 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**a = tout à fait caractéristique de moi-même**  
**b = assez caractéristique de moi-même**  
**c = peu caractéristique de moi-même**  
**d = pas du tout caractéristique de moi-même**

- |  |    | a                        | b                        | c                        | d                        |
|--|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 32. Lorsque j'étudie, je m'assure que mon attention est entièrement concentrée.  | 32 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Avant de rédiger un travail, j'élabore un plan détaillé et bien articulé que je m'efforce de respecter.  | 33 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Au début d'une période de travail ou d'étude, je commence par planifier l'utilisation de mon temps par rapport à mes tâches les plus pressantes ou les plus importantes. | 34 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Au début d'une période de travail ou d'étude, je fais une analyse de la tâche à accomplir afin d'identifier les outils de travail qui me seront utiles et nécessaires.   | 35 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Lorsque j'étudie, je concentre mon attention en me rappelant continuellement ce que je veux et dois faire et en me rappelant ce qui est important.                       | 36 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Lorsque j'étudie, je me demande régulièrement si je me rapproche de mon but.   | 37 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Lorsque j'étudie, j'évalue constamment où j'en suis dans mes apprentissages afin de m'assurer que tout va bien.  | 38 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Lorsque j'étudie, je m'interroge régulièrement sur ma démarche d'étude.  | 39 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Lorsque j'étudie, j'évalue continuellement si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin.                                       | 40 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Lorsque j'étudie, j'essaie régulièrement d'identifier mes forces, mes faiblesses et mes lacunes.   | 41 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je commence sans tarder et je me mets résolument à la tâche.   | 42 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je ne laisse pas mes problèmes personnels me préoccuper au point de nuire à ma concentration.                                | 43 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière.                                      | 44 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je fournis des efforts valables même si je suis faible dans le domaine.  | 45 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je n'abandonne pas facilement quand je rencontre une difficulté.   | 46 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

a b c d

47. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je précise mes intérêts personnels. 47
48. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je me récompense de quelque manière lorsque je suis content de ce que j'ai réalisé. 48
49. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je m'organise pour éviter la pression du temps. 49
50. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je m'efforce de conserver une attitude positive. 50
51. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, j'évite de remettre à plus tard. 51
52. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je me rappelle fréquemment que je suis en grande partie responsable de ma réussite. 52
53. Je persiste à étudier et à travailler même lorsque ça ne me tente plus. 53
54. Par rapport à mes autres activités, mon travail scolaire est prioritaire. 54
55. J'ai l'habitude de m'établir un horaire hebdomadaire de travail visant à répartir adéquatement mon temps libre par rapport à mon temps de travail scolaire. 55
56. Je m'assure d'accorder suffisamment de temps à mes tâches scolaires sans pour autant négliger d'autres aspects importants de ma vie. 56
57. Avant d'entreprendre une session d'étude ou un travail, j'identifie les ressources disponibles (matériel, camarades et professeurs que je peux consulter et quand je peux les consulter). 57
58. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je consulte régulièrement des collègues ou des professeurs. 58
59. Lorsque j'étudie ou que je fais un travail, je limite suffisamment mon sujet de sorte qu'il m'est plus facile de poursuivre les objectifs fixés et de les réaliser efficacement. 59
60. Mes périodes d'étude ou de travail sont suffisamment longues pour que j'arrive à « me mettre dedans » et à être efficace et productif. 60
61. Je ne prévois pas de périodes d'étude et de travail excessivement longues et sans interruption. 61
62. Je ne persiste pas à étudier ou à travailler lorsque je suis trop fatigué. 62
63. Je dose judicieusement mes périodes d'étude et de travail et mes périodes de repos. 63
64. Je consacre davantage mon temps d'étude et de travail aux matières pour lesquelles il y a priorité et aussi à celles dans lesquelles j'ai le plus de difficulté. 64

**a = tout à fait caractéristique de moi-même**  
**b = assez caractéristique de moi-même**  
**c = peu caractéristique de moi-même**  
**d = pas du tout caractéristique de moi-même**

- |   |    | a                        | b                        | c                        | d                        |
|---|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 65. Dès qu'un professeur exige un travail, j'en planifie les étapes afin de m'y engager le plus tôt possible et d'en échelonner la réalisation tout au long de la période de temps allouée pour sa réalisation. | 65 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. J'organise mon temps et mes activités pour ne pas avoir à rédiger mes travaux à la dernière minute.   | 66 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Habituellement, j'étudie avec des collègues.  | 67 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Habituellement, j'étudie seul.  | 68 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Lorsque je me décide à étudier ou à faire un travail, je me réserve une période de temps que je m'oblige à respecter.   | 69 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Je participe aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela m'est offert.  | 70 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Je travaille habituellement dans un endroit tranquille où je ne suis pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens.  | 71 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Quand j'étudie ou fais un travail, j'ai l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.   | 72 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes.   | 73 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je planifie des périodes de travail plus longues et moins fréquentes.  | 74 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Lorsque j'ai un travail à réaliser, je m'organise pour le terminer avant l'échéance.  | 75 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes d'étude et de travail avant, pendant et après les cours.**

- |   |    | a                        | b                        | c                        | d                        |
|---|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 76. Avant d'assister à un cours, je relis mes notes du cours précédent.                               | 76 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77. Avant d'assister à un cours, je fais la lecture des volumes et/ou codex qui lui ont été assignés. | 77 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Pendant les cours, je prends des notes mot à mot.   | 78 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79. Pendant les cours, j'essaie d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté.  | 79 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |  | a  | b                        | c                        | d                        |
|--|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 80. Pendant les cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots.                                      | 80 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 81. Pendant les cours, j'écoute ce qui est présenté sans prendre de notes.   | 81 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 82. Pendant les cours, j'essaie de repérer les notions enseignées dans le ou les volumes de base et/ou codex suggérés.                               | 82 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83. Pendant les cours, je m'implique à fond dans les activités proposées.  | 83 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 84. Après les cours, je fais une révision de mes notes.  | 84 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 85. Après les cours, je compose des tableaux ou de simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée.                                      | 85 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 86. Après les cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles, des textes ou d'autres sources de référence, suggérées ou non.       | 86 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87. Pendant les cours, je prends les moyens pour vérifier si je comprends bien ce que le professeur présente durant ses exposés.                     | 87 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Pendant les cours, je suis conscient de mon degré d'implication dans les activités proposées.  | 88 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 89. Pendant les cours, j'active et je maintiens ma motivation en essayant continuellement de relier le contenu des cours à mes objectifs personnels. | 89 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90. Pendant les cours, je fais des efforts constants afin de maintenir mon attention et ma concentration.  | 90 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 91. Pendant les journées où j'ai des cours, je fais bon emploi des périodes d'étude séparant les cours.  | 91 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes d'étude et de travail en vue de la préparation d'examens.</b>                                   |    | a                        | b                        | c                        |
|  |    | d                        |                          |                          |
| 92. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'identifie d'abord ce qui est le plus important à apprendre pour cet examen.                               | 92 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 93. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je commence d'abord par étudier ce qui est le plus facile.  | 93 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 94. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je commence d'abord par étudier ce qui est le plus difficile.   | 94 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 95. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'invente des questions qui pourraient être posées à l'examen.   | 95 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 96. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen.                              | 96 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**a = tout à fait caractéristique de moi-même**

**b = assez caractéristique de moi-même**

**c = peu caractéristique de moi-même**

**d = pas du tout caractéristique de moi-même**

- |   | a   | b                        | c                        | d                        |
|---|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 97. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je mémorise et répète le matériel à apprendre mot à mot.   | 97  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 98. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de comprendre le matériel à apprendre et le répète en mes propres mots.                                       | 98  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 99. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je rafraîchis ma mémoire en relisant rapidement mes notes juste avant le test.   | 99  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 100. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'assure des sujets qui seront couverts en consultant le plan de cours.  | 100 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 101. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'en profite pour produire une version plus concise de mes notes de cours, version que je lis ensuite plusieurs fois. | 101 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 102. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'utilise mes notes de cours personnelles et le ou les volumes de base ou codex suggérés.                             | 102 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 103. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'accorde plus d'importance à mes notes de cours personnelles qu'aux autres sources de référence.                     | 103 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 104. Avant de commencer à étudier pour un examen, je me fixe d'abord un niveau de réussite à atteindre.   | 104 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 105. Tout au long de mon étude en prévision d'un examen, je vérifie constamment mon niveau de compréhension ou de mémorisation.                                 | 105 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 106. Tout au long de mon étude en vue d'un examen, je vérifie si mes stratégies sont efficaces et les modifie au besoin.  | 106 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je ne laisse pas mes problèmes personnels me préoccuper au point de nuire à ma concentration.                         | 107 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 108. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je fournis des efforts valables même lorsque je n'aime pas le professeur ou la matière.                               | 108 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je fournis des efforts valables même lorsque je suis faible dans le domaine.  | 109 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je me récompense de quelque manière lorsque je suis content de moi.   | 110 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |   | a   | b                        | c                        | d                        |                          |
|---|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 111. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'organise pour éviter la pression du temps.   | 111 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 112. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'efforce de maintenir une attitude positive.  | 112 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 113. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je me rappelle fréquemment que je suis en grande partie responsable de ma réussite.   | 113 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 114. Avant de commencer à étudier pour un examen, j'essaie d'évaluer combien de temps je veux et peux y consacrer.  | 114 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 115. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai l'habitude de m'installer dans un endroit tranquille où je ne suis pas dérangé par le bruit, les conversations ou le va-et-vient des gens. | 115 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 116. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai tendance à consulter mes collègues et/ou mes professeurs à propos des notions que je ne comprends pas suffisamment.                        | 116 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 117. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je prévois des périodes d'étude plus courtes et plus fréquentes.  | 117 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 118. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je prévois des périodes d'étude plus longues et moins fréquentes.   | 118 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 119. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je réserve mes périodes d'étude pour la dernière minute.  | 119 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 120. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'étudie habituellement seul.   | 120 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 121. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je demande à quelqu'un de m'aider à vérifier si je suis prêt.   | 121 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 122. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'évite de remettre à plus tard ou d'étudier à la dernière minute.  | 122 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 123. Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'ai l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.  | 123 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 124. Tout au long de mon étude en vue d'un examen, j'évalue et ajuste au besoin le temps nécessaire à y consacrer.  | 124 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Les énoncés qui suivent portent sur vos habitudes d'étude et de travail au début, pendant et à la fin d'un examen.**

- |   | a   | b                        | c                        | d                        |                          |
|---|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 125. Au début d'un examen, je lis attentivement les directives.   | 125 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 126. Au début d'un examen, je commence par répondre aux questions les plus faciles pour revenir, à la fin, sur les questions les plus difficiles. | 126 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**a = tout à fait caractéristique de moi-même**  
**b = assez caractéristique de moi-même**  
**c = peu caractéristique de moi-même**  
**d = pas du tout caractéristique de moi-même**

- |  |     | a                        | b                        | c                        | d                        |
|--|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 127. Pendant un examen, je lis bien attentivement chacune des questions.   | 127 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 128. Pendant un examen, j'écris d'abord rapidement tout ce que je sais et qui me vient à l'esprit concernant chacune des questions.  | 128 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 129. Pendant un examen objectif, j'identifie tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse.   | 129 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 130. Au début d'un examen, j'identifie le type de question (objective, courte, à développement, etc.) afin d'y répondre de façon adéquate.                                     | 130 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 131. Au début d'un examen, avant de commencer à répondre, je m'assure d'évaluer l'ampleur de la tâche en faisant un premier survol de l'ensemble des questions posées.         | 131 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 132. Pendant un examen, je m'assure d'avoir vraiment bien compris le sens de chacune des questions avant d'y répondre.   | 132 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 133. Pendant un examen à développement, j'esquisse d'abord un plan de réponse avant de commencer à la rédiger.   | 133 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 134. À la fin d'un examen et avant de le remettre, je révise mes réponses afin de vérifier si je n'ai pas dévié de la question ou si je n'ai pas oublié d'éléments importants. | 134 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 135. À la fin d'un examen, je vérifie l'orthographe et la grammaire.   | 135 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 136. Au début d'un examen, je m'organise pour éviter la pression du temps.   | 136 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 137. Au début d'un examen, je me trouve des moyens éviter de pour paniquer.  | 137 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 138. Pendant un examen, si je sens la panique m'envahir, je le mets de côté de façon temporaire et je fais un exercice de relaxation que j'avais préalablement planifié.       | 138 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 139. Au début d'un examen, je m'assure de la durée prévue et permise.  | 139 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 140. Au début d'un examen, j'estime le temps que je pourrai passer à répondre à chacune des questions.   | 140 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |  | a   | b                        | c                        | d                        |                          |
|--|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 141. Pendant un examen, je passe à une autre question si je ne la comprends pas maintenant pour y répondre plus tard s'il me reste du temps. | 141 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 142. Pendant un examen, je ne laisse aucune question sans réponse.   | 142 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 143. À la fin d'un examen, je me réserve du temps pour réviser mes réponses et vérifier l'orthographe et la grammaire.                       | 143 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nous comptons continuer cette recherche sous la forme d'entrevues ; accepteriez-vous d'y participer ? Si oui, pourriez-vous fournir les informations suivantes :

Nom : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

*Merci beaucoup*



## **Regroupement des items en fonction des catégories de stratégies d'apprentissage et des circonstances de travail**

*Travail scolaire régulier : items 1 à 75*

### **Stratégies cognitives**

- Répétition : items 2, 3, 7, 11, 12, 13, 29
- Élaboration : items 8, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26
- Organisation : items 1, 4, 6, 9, 22, 27, 28

### **Stratégies métacognitives**

- Planification : items 10, 15, 30, 31, 33, 35, 59
- Contrôle : items 5, 32, 36, 37, 38, 39, 41
- Régulation : items 18, 40, 62

### **Stratégies affectives**

- Concentration : item 43
- Motivation : items 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54
- Anxiété : item 49

### **Stratégies de gestion des ressources**

- Temporelles : items 34, 42, 51, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 74, 75
- Matérielles : items 71, 72
- Humaines : items 57, 58, 67, 68, 70

*Travail scolaire en fonction des cours : items 76 à 91*

**Stratégies cognitives**

- Répétition : items 76, 77, 78, 84
- Élaboration : items 80, 81, 86
- Organisation : items 79, 82, 85

**Stratégies métacognitives**

- Planification : aucun item
- Contrôle : items 87, 88
- Régulation : aucun item

**Stratégies affectives**

- Concentration : item 90
- Motivation : items 83, 89
- Anxiété : aucun item

**Stratégies de gestion des ressources**

- Temporelles : item 91
- Matérielles : aucun item
- Humaines : aucun item

*Travail scolaire en préparation d'examens : items 92 à 124*

**Stratégies cognitives**

- Répétition : items 97, 99
- Élaboration : items 95, 96, 98
- Organisation : item 101

**Stratégies métacognitives**

- Planification : items 92, 93, 94, 100, 104
- Contrôle : item 105
- Régulation : item 106

**Stratégies affectives**

- Concentration : item 107
- Motivation : items 108, 109, 110, 112, 113
- Anxiété : item 111

**Stratégies de gestion des ressources**

- Temporelles : items 114, 117, 118, 119, 122, 124
- Matérielles : items 102, 103, 115, 123
- Humaines : items 116, 120, 121

*Fonctionnement pendant les examens : items 125 à 143*

**Stratégies cognitives**

- Répétition : aucun item
- Élaboration : aucun item
- Organisation : items 129, 133

**Stratégies métacognitives**

- Planification : items 125, 126, 127, 128, 130, 131
- Contrôle : items 132, 134, 135
- Régulation : items 141, 142

**Stratégies affectives**

- Concentration : aucun item
- Motivation : aucun item
- Anxiété : items 136, 137, 138

**Stratégies de gestion des ressources**

- Temporelles : items 139, 140, 143
- Matérielles : aucun item
- Humaines : aucun item



*Pour le traitement UQAH/UQAC*

*Utiliser cette classification*

*1 —Administration*

4122 Certificat en administration

4138 Certificat en sciences comptables

4209 Certificat en gestion des ressources humaines

4227 Certificat en comptabilité générale

4253 Certificat en santé et sécurité au travail

4268 Certificat en relations industrielles

4270 Certificat en gestion d'entretien

4349 Certificat en assurance de personnes

4369 Certificat en administration des services

7764 Baccalauréat en administration

7766 Baccalauréat en sciences comptables

7829 Baccalauréat en administration (général)

7830 Baccalauréat en administration (relations industrielles)

7841 Baccalauréat en administration : droit et gestion de l'entreprise

*2 — Arts*

- 4164 Certificat en histoire de l'art
- 4172 Certificat en arts plastiques
- 4173 Certificat en théâtre
- 4324 Certificat en arts visuels
- 4370 Certificat en théorie et histoire de l'art
- 4371 Certificat en cinéma et vidéo
- 7758 Baccalauréat en histoire
- 7772 Baccalauréat en arts plastiques
- 7868 Baccalauréat en arts visuels
- 7886 Baccalauréat inter. en arts

*3 — Lettres*

- 4121 Certificat en sciences religieuses
- 4127 Certificat en espagnol
- 4149 Certificat en anglais
- 4183 Certificat en traduction pratique
- 4237 Certificat en français pour non-francophones
- 4242 Certificat en expression française écrite
- 4368 Certificat en rédaction
- 4454 Certificat en sciences religieuses (AME)
- 7786 Baccalauréat en linguistique
- 7792 Baccalauréat en études françaises
- 7896 Baccalauréat en langues modernes
- 9983 Programme apprentissage du français parlé et écrit

*4 — Sciences humaines*

- 4051 Certificat en éducation (général)
- 4052 Certificat en éducation (prof.)
- 4107 Certificat en activité physique
- 4112 Certificat en enfance inadaptée
- 4194 Certificat en andragogie
- 4213 Certificat en archéologie
- 4232 Certificat en éducation de la prime enfance
- 4261 Certificat en application pédagogique de l'ordinateur
- 4342 Certificat en communication
- 4350 Certificat en psychologie

- 4378 Certificat en adaptation scolaire
- 4385 Certificat en études pluridisciplinaires
- 4387 Certificat en enseignement des arts
- 4388 Certificat en droit des affaires
- 4391 Certificat en administration (Amérindiens)
- 4395 Certificat en psychologie (Amérindiens)
- 4396 Certificat en télédétection et cart.
- 7706 Baccalauréat d'enseignement en biologie
- 7722 Baccalauréat d'enseignement en mathématiques
- 7725 Baccalauréat d'enseignement en physique
- 7727 Baccalauréat d'enseignement en chimie
- 7737 Baccalauréat en activité physique (rég.)
- 7745 Baccalauréat en sciences de l'éducation
- 7746 Baccalauréat d'enseignement professionnel
- 7757 Baccalauréat d'enseignement en géographie
- 7759 Baccalauréat d'enseignement en histoire
- 7760 Baccalauréat en sciences politiques
- 7762 Baccalauréat en sciences sociales
- 7763 Baccalauréat en théologie
- 7768 Baccalauréat d'enseignement en administration
- 7769 Baccalauréat en éducation préscolaire et primaire (Amérindiens)
- 7773 Baccalauréat d'enseignement en arts plastiques
- 7787 Baccalauréat d'enseignement en anglais
- 7793 Baccalauréat d'enseignement en études françaises
- 7800 Baccalauréat d'enseignement en sciences religieuses
- 7802 Baccalauréat en psychologie
- 7812 Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire
- 7815 Baccalauréat en psycho-éducation
- 7826 Baccalauréat en activité physique (enseignement)
- 7849 Baccalauréat en sciences sociales
- 7851 Baccalauréat d'enseignement technique et professionnel
- 7853 Baccalauréat en orthopédagogie
- 7880 Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire
- 7888 Baccalauréat en géographie-aménagement
- 7890 Baccalauréat en sciences de l'activité physique
- 7891 Baccalauréat d'enseignement en éducation physique
- 7894 Baccalauréat d'enseignement des arts
- 8001 Baccalauréat d'éducation au préscolaire et au primaire

*5 — Sciences pures et appliquées*

- 4108 Certificat en informatique de gestion
- 4139 Certificat en environnement
- 4262 Certificat en micro-informatique
- 4287 Certificat appl. informatique
- 7705 Baccalauréat en biologie
- 7710 Baccalauréat en informatique de gestion
- 7715 Baccalauréat en génie géologique
- 7724 Baccalauréat en physique
- 7726 Baccalauréat en chimie
- 7728 Baccalauréat en géologie
- 7833 Baccalauréat en informatique
- 7843 Baccalauréat en math-informatique
- 7852 Baccalauréat en génie unifié
- 7854 Baccalauréat en informatique (info de gestion)
- 7875 Baccalauréat en génie unifié
- 7881 Baccalauréat en génie informatique

*6 — Sciences de la santé*

- 4101 Certificat en nursing
- 4193 Certificat en gérontologie
- 4356 Certificat en soins infirmiers
- 4365 Certificat d'études en santé mentale
- 7703 Baccalauréat en sciences de la santé (nursing)
- 7855 Baccalauréat en sciences infirmières

*7 — Éducation*

- 4051 Certificat en éducation (général)
- 4052 Certificat en éducation (professionnel)
- 4112 Certificat en enfance inadaptée
- 4194 Certificat en andragogie
- 4232 Certificat en éducation de la prime enfance
- 4261 Certificat en application pédagogique de l'ordinateur
- 4378 Certificat en adaptation scolaire
- 4388 Certificat en droit des affaires
- 7706 Baccalauréat d'enseignement en biologie
- 7725 Baccalauréat d'enseignement en physique

7727 Baccalauréat d'enseignement en chimie  
7745 Baccalauréat en sciences de l'éducation  
7746 Baccalauréat d'enseignement professionnel  
7757 Baccalauréat d'enseignement en géographie  
7759 Baccalauréat d'enseignement en histoire  
7768 Baccalauréat d'enseignement en administration  
7769 Baccalauréat d'éducation préscolaire et primaire (Amérindiens)  
7773 Baccalauréat d'enseignement en arts plastiques  
7787 Baccalauréat d'enseignement en anglais  
7793 Baccalauréat d'enseignement en études françaises  
7812 Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire  
7815 Baccalauréat en psycho-éducation  
7853 Baccalauréat en orthopédagogie  
7880 Baccalauréat enseignement adaptation scolaire  
7891 Baccalauréat d'enseignement en éducation physique  
7894 Baccalauréat d'enseignement des arts

8 — *Autres*

4155 Certificat en travail social  
4156 Certificat en animation  
4166 Certificat en réadaptation sociale  
4259 Certificat en archivistique  
4333 Certificat d'intervention en sciences humaines  
4394 Certificat en intervention communautaire  
7798 Baccalauréat en travail social



Annexe

**4**

**Nombre de répondants et pourcentage en fonction du sexe, de l'âge et du régime d'études pour l'ensemble des sujets et selon le rendement scolaire**

	Rendement scolaire				Total	
	Faible		Fort			
	N	%	N	%	N	%
		426	43,5	553	56,5	979

**SEXE**

Féminin	284	66,7	386	69,8	670	68,4
Masculin	130	30,5	151	27,3	281	28,7
Sans réponse	12	3,8	16	2,9	28	2,9

**RÉGIME D'ÉTUDES**

Temps complet	214	50,2	188	34	402	41,1
Temps partiel	199	46,7	347	62,7	546	55,8
Sans réponse	13	3,1	18	3,3	31	3,2

**ÂGE**

20 ans et moins	19	4,5	11	2,0	30	3,1
21-25 ans	139	32,6	120	21,7	259	26,5
26-30 ans	63	14,8	98	17,7	161	16,4
31-35 ans	49	11,5	88	15,9	137	14,0
36-40 ans	47	11,0	78	14,1	125	12,8
41-45 ans	42	9,9	66	11,9	108	11,0
46-50 ans	14	3,3	35	6,3	49	5,0
50 ans et plus	13	3,1	9	1,6	22	2,2
Sans réponse	40	9,4	48	8,7	88	9,0

**Pourcentage des choix de réponses et degré moyen de caractérisation des étudiants forts et faibles représentés globalement et par champ disciplinaire**

Les douze tableaux qui suivent, correspondant aux douze catégories de stratégies d'apprentissage, présentent les résultats obtenus pour chacune des questions regroupées en fonction des champs disciplinaires et des circonstances de travail. Pour chacune des questions de l'inventaire, la première ligne présente le pourcentage d'étudiants ayant répondu « Assez caractéristique de moi-même » ou « Tout à fait caractéristique de moi-même » (c'est-à-dire 3 ou 4 sur l'échelle de caractérisation) en fonction des étudiants pris globalement (G), des étudiants faibles (Fa) et des étudiants forts (Fo). La seconde ligne présente le degré de caractérisation moyen pour l'ensemble des étudiants faibles (Fa) et l'ensemble des étudiants forts (Fo). Pour chaque champ disciplinaire, la quatrième colonne (« s ») présente le degré de probabilité obtenu lorsque la différence est considérée significative entre les étudiants forts et les étudiants faibles. Dans le haut du tableau, pour chaque champ disciplinaire, immédiatement en dessous des symboles G, Fa et Fo, est présenté le nombre total (G) de répondants, le nombre de répondants classés faibles (Fa) et le nombre de répondants classés forts (Fo).

## STRATÉGIES COGNITIVES DE RÉPÉTITION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
7	90	89	90		90	88	92		91	93	89		80	83	76	
	3,51	3,58			3,52	3,62			3,61	3,60			3,32	3,26		
13	76	77	76		73	69	75		82	85	79		61	63	58	
	3,10	3,07			2,94	3,10			3,30	3,20			2,68	2,82		
2	75	74	76		69	66	71		82	82	82		76	73	79	
	3,01	3,01			2,89	2,93			3,10	3,17			3,07	3,13		
12	74	75	73		71	67	73		75	78	71		76	76	76	
	3,10	3,11			2,87	3,07			3,22	3,12			3,02	3,08		
11	72	74	70		67	61	70		77	83	70	0,005	61	59	63	
	3,09	2,98			2,83	2,98			3,33	3,03	0,006		2,76	2,82		
3	38	41	35		35	42	31		41	45	37		37	37	37	
	2,27	2,15			2,39	2,05	0,02		2,27	2,19			2,15	2,05		
29	36	39	34		35	37	35		37	42	31	0,04	30	29	32	
	2,29	2,16			2,26	2,18			2,31	2,12			2,12	2,11		
Travail scolaire en fonction des cours																
77	64	59	68	0,004	69	65	71		67	63	71		34	27	42	
	2,63	2,79	0,01		2,74	2,90			2,74	2,84			1,93	2,21		
78	50	54	48		53	62	48	0,02	51	53	48		37	42	32	
	2,52	2,45			2,69	2,51			2,52	2,52			2,27	2,11		
84	35	33	37		36	31	39		35	35	35		27	24	29	
	2,20	2,21			2,04	2,24			2,22	2,18			1,93	2,08		
76	30	29	31		28	25	29		29	31	27		30	27	34	
	2,01	2,04			1,98	2,03			2,06	1,96			1,90	2,03		
Travail scolaire en préparation d'examen																
99	68	70	66	0,02	63	68	60		71	74	68		70	68	71	
	3,00	2,83			2,88	2,72			3,12	2,89			3,05	2,97		
97	40	42	39		42	42	43		45	49	42		25	29	21	
	2,36	2,29			2,40	2,40			2,51	2,35			2,02	1,97		

### STRATÉGIES COGNITIVES DE RÉPÉTITION (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
7	90	90	90		90	80	100		84	71	91	
		3,45	3,41			3,20	3,67			3,00	3,48	
13	78	79	76		72	70	75		76	86	70	
		3,21	3,08			2,60	3,25			3,00	2,91	
2	74	71	77		74	80	67		73	57	83	
		2,95	2,97			2,80	2,78			2,85	3,08	
12	83	95	71	0,006	78	60	100	0,06	60	57	61	
		3,68	3,15	0,01		2,40	3,75	0,003		2,79	2,91	
11	75	82	69		63	60	67		73	71	74	
		3,34	3,05			2,70	2,89			2,79	2,91	
3	45	40	50		27	30	22		35	29	39	
		2,34	2,39			2,20	1,78			1,93	2,26	
29	47	47	46		26	10	44		39	43	36	
		2,56	2,41			1,70	2,33			2,29	2,27	
Travail scolaire en fonction des cours												
77	66	61	72		50	40	63		65	57	70	
		2,50	2,74			2,40	2,50			2,64	2,87	
78	47	47	47		37	30	44		38	29	44	
		2,47	2,63			1,90	2,22			2,07	2,39	
84	47	50	43		21	10	33		32	21	39	
		2,63	2,36			1,90	2,22			2,00	2,26	
76	34	32	36		32	10	56	0,04	32	29	35	
		2,16	2,15			1,70	2,22			1,71	2,22	
Travail scolaire en préparation d'examen												
99	65	61	69		79	70	89		81	93	74	
		2,76	2,90			3,00	3,22			3,57	2,82	0,01
97	41	42	40		21	30	11		22	21	22	
		2,47	2,18			2,10	1,67			1,71	2,00	

## STRATÉGIES COGNITIVES D'ÉLABORATION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
20	79	78	79		69	68	69		85	84	86		80	81	79	
		3,05	3,08			2,92	2,84			3,22	3,24			3,12	3,08	
21	73	76	70	0,03	66	71	63		80	81	79		71	81	61	0,04
		3,09	2,98			3,08	2,95			3,23	3,16			3,22	2,79	
14	72	73	71		68	67	69		77	80	74		56	59	53	
		3,05	2,95			2,86	2,91			3,27	3,11			2,71	2,61	
17	67	67	68		67	67	67		72	73	72		67	71	63	
		2,84	2,87			2,82	2,80			3,02	2,96			2,98	2,87	
23	66	67	65		65	63	67	0,03	68	68	67		63	65	61	
		2,87	2,97			2,72	2,99			2,94	3,00			2,90	2,84	
26	64	65	63		60	62	59		65	66	64		63	73	53	
		2,79	2,77			2,73	2,67			2,82	2,83			2,85	2,63	
16	62	62	61		57	52	59		68	70	66		44	49	40	
		2,76	2,74			2,58	2,72			2,93	2,84			2,54	2,32	
8	59	57	60		50	44	52		64	63	64		54	59	50	
		2,72	2,70			2,45	2,58			2,86	2,81			2,68	2,55	
19	52	53	51		47	44	49		59	61	58		44	54	34	
		2,56	2,55			2,43	2,48			2,74	2,74			2,63	2,21	
25	44	43	45		40	43	39		45	45	44		52	51	53	
		2,35	2,34			2,37	2,24			2,35	2,42			2,61	2,42	
24	21	20	22		18	17	18		24	22	26		20	20	21	
		1,86	1,85			1,79	1,75			1,91	2,02			1,85	1,74	
Travail scolaire en fonction des cours																
80	59	61	57		60	58	61		58	62	54		66	61	71	
		2,77	2,76			2,82	2,72			2,86	2,67			2,76	3,08	
86	26	23	27		24	20	27		24	27	21		18	15	21	
		1,89	2,00			1,81	1,95			1,97	1,90			1,59	1,74	
81	6	8	5	0,04	6	9	4		5	6	3		10	12	8	
		1,39	1,31			1,41	1,28			1,36	1,25			1,61	1,47	
Travail scolaire en préparation d'examen																
98	82	79	84		82	76	85		82	79	85		84	78	90	
		3,09	3,15			3,01	3,19			3,14	3,18			3,02	3,29	
96	61	63	59		58	60	56		62	68	57	0,04	73	81	66	
		2,74	2,68			2,63	2,59			2,78	2,64			3,15	2,82	
95	44	42	46		38	33	40		48	48	48		46	49	43	
		2,35	2,33			2,13	2,26			2,43	2,37			2,54	2,30	

STRATÉGIES COGNITIVES D'ÉLABORATION (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
20	86	82	90		95	90	100		81	64	91	0,04
		3,03	3,21			3,10	3,56			2,71	3,09	
21	70	66	74		89	90	88		67	64	68	
		2,82	3,00			3,20	3,25			2,93	2,77	
14	83	79	87		78	70	88		60	57	61	
		3,18	3,16			2,70	3,13			2,79	2,70	
17	61	54	68		61	60	63		54	43	61	
		2,54	2,87			2,50	3,00			2,57	2,74	
23	69	74	64		84	90	78		61	57	64	
		3,18	2,97			3,00	3,22			2,43	2,82	
26	66	55	77	0,04	74	90	56		75	71	77	
		2,60	2,97	0,02		3,10	2,56			3,00	2,95	
16	67	74	61		72	60	88		67	62	70	
		2,97	2,84			2,70	3,25			2,62	3,00	
8	66	68	64		74	60	89		62	50	70	
		2,92	2,74			2,70	3,44			2,71	2,96	
19	44	47	41		63	50	78		50	36	51	
		2,42	2,44			2,40	3,22			2,21	2,68	
25	40	24	55	0,004	53	40	67		58	57	59	
		2,00	2,47	0,02		2,30	2,67			2,57	2,64	
24	22	24	21		21	10	33		20	8	27	
		2,05	1,89			1,60	2,11			1,69	1,95	
Travail scolaire en fonction des cours												
80	62	66	59		68	80	56		65	71	61	
		2,82	2,72			2,80	2,78			3,00	2,70	
86	30	26	34		42	40	44		30	7	44	0,02
		2,08	2,11			2,20	2,22			1,64	2,26	0,04
81	8	8	8		11	20	0		8	14	4	
		1,32	1,41			1,80	1,22			1,43	1,26	
Travail scolaire en préparation d'examen												
98	86	90	82		79	80	78		70	57	78	
		3,21	3,13			3,00	3,11			2,57	3,00	
96	64	63	64		42	30	56		54	57	52	
		2,79	2,79			2,10	2,67			2,43	2,39	
95	41	40	42		53	30	78	0,03	54	50	57	
		2,47	2,32			1,90	2,89	0,02		2,21	2,26	

## STRATÉGIES COGNITIVES D'ORGANISATION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
1	83	79	86	0,006	78	78	78		87	81	93	0,001	81	76	87	
		3,15	3,30	0,003		3,07	3,08			3,24	3,50	0,001		3,15	3,34	
6	82	78	85	0,004	83	75	87	0,008	84	82	85		76	73	79	
		3,08	3,24	0,005		3,04	3,27	0,01		3,18	3,23			3,10	3,08	
28	76	74	78		72	63	76	0,01	81	82	80		76	71	82	
		2,90	3,09	0,001		2,71	3,06	0,001		3,04	3,19			2,95	3,13	
27	62	58	66	0,01	52	42	58	0,01	71	68	74		49	44	55	
		2,69	2,84	0,02		2,43	2,65			2,86	3,03			2,59	2,71	
4	50	51	48		36	34	37		54	54	54		51	56	45	
		2,54	2,41			2,24	2,14			2,60	2,59			2,54	2,42	
22	49	47	50		39	35	41		55	53	57		49	44	55	
		2,53	2,60			2,24	2,38			2,63	2,75			3,00	2,59	
9	35	35	34		26	27	25		36	37	36		35	29	42	
		2,25	2,13			1,96	1,92			2,33	2,25			2,02	2,26	
Travail scolaire en fonction des cours																
79	89	90	89		90	91	89		89	88	89		92	95	90	
		3,34	3,32			3,33	3,23			3,37	3,33			3,39	3,24	
82	63	65	61		63	64	63		64	65	62		68	73	63	
		2,69	2,67			2,74	2,72			2,73	2,70			2,93	2,68	
85	17	15	18		18	12	21		14	17	12		11	7	16	
		1,69	1,76			1,63	1,79			1,75	1,64			1,44	1,63	
Travail scolaire en préparation d'examen																
101	64	63	64		62	60	64		64	65	63		61	56	66	
		2,84	2,88			2,77	2,92			2,89	2,86			2,63	2,87	
Fonctionnement pendant les examens																
129	86	88	84		82	87	80		88	89	87		84	87	82	
		3,34	3,29			3,20	3,19			3,41	3,32			3,26	3,18	
133	56	53	58		53	51	54		57	54	60		48	49	47	
		2,57	2,74	0,01		2,51	2,62			2,64	2,81			2,39	2,66	

STRATÉGIES COGNITIVES D'ORGANISATION (suite)

N° de question	Sciences de la santé			Arts			Lettres		
	G	Fa	Fo	G	Fa	Fo	G	Fa	Fo
	76	38	38	19	10	9	37	14	23
Travail scolaire régulier									
1	81	82	80	84	80	89	84	71	91
		3,24	3,28		3,00	3,44		2,93	3,39
6	83	83	85	84	70	100	75	64	82
		3,05	3,33		3,00	3,22		2,93	3,27
28	81	76	85	79	80	78	72	57	82
		2,84	3,03		2,90	3,11		2,86	3,18
27	68	58	77	74	70	78	72	71	73
		2,66	2,97		2,80	2,78		3,07	3,00
4	66	68	64	61	67	56	60	43	70
		2,97	2,77		2,89	2,89		2,07	2,96
22	62	73	51	58	60	56	44	21	59
		3,00	2,59		2,80	2,67		1,93	2,73
9	46	45	46	63	70	56	43	50	39
		2,39	2,41		2,70	2,89		2,71	2,35
Travail scolaire en fonction des cours									
79	87	92	82	95	100	89	89	79	96
		3,39	3,28		3,20	3,33		3,14	3,39
82	64	63	64	67	60	75	51	57	48
		2,76	2,74		2,60	2,75		2,57	2,43
85	30	32	28	5	0	11	19	14	22
		2,24	1,92		1,80	1,67		1,50	1,87
Travail scolaire en préparation d'examen									
101	73	76	69	68	80	56	49	43	52
		3,18	2,90		3,10	2,33		2,43	2,65
Fonctionnement pendant les examens									
129	90	87	92	79	90	67	74	71	76
		3,29	3,49		3,10	2,89		3,00	3,05
133	59	55	63	74	60	89	65	50	74
		2,58	2,95		2,60	3,22		2,57	2,96

## STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DE PLANIFICATION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
15	86	84	87		84	82	85		84	82	86		92	95	90	
	3,25	3,34			3,14	3,27			3,23	3,28			3,59	3,61		
35	72	72	72		66	68	65		75	72	78		75	83	66	
	2,94	2,97			2,87	2,81			3,08	3,08			2,98	2,87		
59	69	68	70		63	58	65		73	74	71		65	63	67	
	2,80	2,83			2,63	2,67			2,89	2,89			2,68	2,78		
31	66	67	66		66	64	67		68	68	67		65	68	61	
	2,86	2,82			2,80	2,85			2,91	2,86			2,90	2,68		
33	64	62	66		59	57	60		65	61	69		65	61	68	
	2,74	2,88	0,02		2,65	2,74			2,77	3,00	0,02		2,76	2,84		
30	46	48	43		36	37	35		53	52	53		43	46	40	
	2,47	2,37			2,30	2,17			2,51	2,58			2,41	2,26		
10	14	14	14		10	14	8		14	13	15		18	20	16	
	1,67	1,65			1,66	1,47	0,03		1,70	1,71			1,78	1,58		
Travail scolaire en préparation d'examen																
92	94	96	93		94	96	93		94	96	92		95	95	95	
	3,63	3,56			3,63	3,57			3,65	3,55			3,63	3,68		
100	79	79	79		82	83	82		79	79	80		65	68	61	
	3,15	3,18			3,24	3,26			3,12	3,16			2,98	2,79		
104	52	49	54		56	53	57		49	46	51		62	65	58	
	2,37	2,59			2,44	2,69			2,39	2,51			2,70	2,63		
94	43	45	41		40	36	42		41	46	36		43	44	42	
	2,51	2,38			2,29	2,40			2,54	2,26	0,01		2,44	2,16		
93	28	33	25	0,007	29	37	24	0,02	32	34	29		23	32	13	0,04
	2,22	2,00	0,001		2,35	2,04	0,01		2,20	2,10			2,27	1,71	0,007	
Fonctionnement pendant les examens																
125	97	98	97		97	99	95		98	99	97		96	95	97	
	3,78	3,77			3,74	3,74			3,85	3,81			3,68	3,82		
127	97	98	96	0,03	96	97	95		97	99	95	0,01	95	93	97	
	3,76	3,72			3,72	3,68			3,80	3,69			3,63	3,79		
130	86	86	86		84	82	86		88	86	90		80	81	79	
	3,33	3,37			3,18	3,33			3,39	3,42			3,20	3,29		
131	80	76	83	0,008	82	79	83		79	75	82		81	83	79	
	3,17	3,30	0,04		3,22	3,32			3,18	3,32			3,32	3,21		
128	73	78	69	0,001	69	75	66		77	83	70	0,006	66	66	66	
	3,18	2,96	0,001		3,12	2,88			3,31	3,08	0,02		2,90	2,76		
126	71	76	68	0,01	65	73	61	0,04	75	81	68	0,01	65	63	66	
	3,17	2,92	0,001		3,05	2,74	0,01		3,33	2,97	0,001		2,85	2,89		

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES  
DE PLANIFICATION (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
15	88	82	95		89	90	88		92	86	96	
		3,05	3,37			3,30	3,50			3,29	3,57	
35	75	73	77		79	80	78		78	79	78	
		3,00	3,08			2,80	3,00			3,14	3,04	
59	78	74	82		79	80	78		73	79	70	
		2,84	3,03			2,40	3,00			3,07	2,74	
31	59	60	58		58	60	56		76	93	65	
		2,86	2,63			2,50	2,44			3,21	2,74	
33	74	78	69		74	70	78		70	64	74	
		2,97	2,97			2,60	3,00			3,21	2,74	
30	48	51	46		74	80	67		46	43	48	
		2,57	2,38			2,70	2,78			2,79	3,00	
10	17	16	18		5	0	11		19	7	26	
		1,87	1,77			1,40	1,67			1,36	1,78	
Travail scolaire en préparation d'examen												
92	94	92	95		100	100	100		89	93	87	
		3,53	3,62			3,70	3,67					
100	86	90	82		74	60	89		70	71	70	
		3,26	3,28			2,40	3,22	0,03		3,57	3,48	
104	48	47	49		22	11	33		51	43	57	
		2,53	2,33			1,78	2,22			2,36	2,43	
94	43	42	44		68	70	67		53	69	44	
		2,45	2,49			2,80	2,78			2,92	2,35	
93	25	29	21		26	30	22		22	21	22	
		2,21	1,77	0,03		2,10	1,89			2,07	1,91	
Fonctionnement pendant les examens												
125	95	92	97		100	100	100		100	100	100	
		3,63	3,80			3,70	3,89			3,86	3,87	
127	99	100	97		100	100	100		100	100	100	
		3,74	3,74			3,60	3,78			3,86	3,87	
130	87	90	84		95	100	89		87	93	83	
		3,39	3,45			3,30	3,33			3,57	3,35	
131	61	47	74	0,01	84	90	78		87	79	91	
		2,55	3,10	0,02		3,40	3,33			3,29	3,30	
128	74	74	74		84	100	67	0,04	68	79	61	
		3,00	2,97			3,50	2,78	0,05		3,21	2,74	
126	73	66	80		90	100	78		68	64	70	
		2,95	3,21			3,50	3,00			3,00	2,83	

## STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DE CONTRÔLE

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
32	87	88	86		86	83	87		88	89	86		82	90	74	
		3,36	3,33			3,16	3,33			3,47	3,34			3,32	3,03	
36	66	68	64		63	65	62		70	71	69		56	66	45	
		2,88	2,82			2,85	2,70			2,96	2,89			2,80	2,47	
38	59	58	60		53	49	56		67	69	64		49	39	61	
		2,71	2,66			2,54	2,62			2,91	2,75			2,44	2,63	
5	54	56	52		47	45	49		59	62	55		52	56	47	
		2,63	2,54			2,46	2,50			2,75	2,61			2,73	2,45	
41	52	56	48	0,01	55	55	54		51	59	43	0,004	54	63	45	
		2,63	2,49	0,02		2,62	2,56			2,69	2,45	0,009		2,63	2,39	
37	45	47	43		42	47	40		48	52	44		42	42	42	
		2,42	2,41			2,42	2,24			2,54	2,46			2,34	2,32	
39	33	37	30	0,01	30	40	24	0,004	35	40	29	0,02	24	24	24	
		2,28	2,12	0,009		2,37	2,02	0,006		2,36	2,12	0,01		2,02	1,89	
Travail scolaire en fonction des cours																
88	87	85	88		80	73	83	0,04	92	93	91		76	68	84	
		3,15	3,23			2,90	3,11	0,02		3,34	3,32			2,80	3,19	0,04
87	75	73	76		70	64	73		79	81	78		67	66	68	
		2,95	3,00			2,76	2,92			3,08	3,05			2,83	2,97	
Travail scolaire en préparation d'examen																
105	84	83	85		82	75	86	0,01	90	92	87		80	73	87	
		3,18	3,23			2,96	3,28	0,001		3,43	3,33			2,85	3,24	0,04
Fonctionnement pendant les examens																
132	96	95	97		96	96	96		97	96	97		99	98	100	
		3,61	3,67			3,54	3,61			3,63	3,68			3,71	3,76	
134	88	86	89		82	76	86	0,03	92	93	91		84	83	84	
		3,46	3,52			3,07	3,42	0,001		3,65	3,51			3,29	3,50	
135	71	69	72		60	53	64		83	85	82		52	49	55	
		3,04	3,09			2,54	2,88	0,009		3,35	3,32			2,54	2,76	

## STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DE CONTRÔLE (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
32	95	97	92		79	80	78		95	93	96	
		3,62	3,39			2,90	3,11			3,21	3,48	
36	70	68	72		53	70	33		72	79	68	
		2,78	3,03			2,60	2,33			3,00	2,82	
38	58	54	62		47	50	44		53	57	50	
		2,57	2,74			2,40	2,22			2,57	2,50	
5	55	61	49		68	80	56		41	21	52	
		2,71	2,68			3,10	2,89			2,29	2,61	
41	48	50	46		28	33	22		58	64	55	
		2,53	2,46			2,44	2,22			2,71	2,64	
37	45	43	46		37	30	44		36	43	32	
		2,27	2,41			2,00	2,44			2,50	2,27	
39	41	35	46		32	30	33		32	29	35	
		2,14	2,41			2,20	2,22			2,21	2,09	
Travail scolaire en fonction des cours												
88	95	95	95		95	90	100		87	93	83	
		3,34	3,36			3,00	3,22			3,36	3,35	
87	78	74	82		84	80	89		70	64	74	
		2,97	3,26			2,90	3,22			3,07	2,87	
Travail scolaire en préparation d'examen												
105	84	90	80		74	80	67		76	57	87	0,04
		3,26	3,08			2,90	2,89			2,43	3,30	0,005
Fonctionnement pendant les examens												
132	92	87	97		95	90	100		95	86	100	
		3,37	3,67			3,30	3,67			3,50	3,78	
134	88	84	92		95	90	100		97	93	100	
		3,29	3,59			3,30	3,89	0,03		3,57	3,70	
135	62	63	62		84	70	100		92	100	87	
		2,95	2,87			3,10	3,78			3,64	3,48	

## STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DE RÉGULATION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
<i>Travail scolaire régulier</i>																
18	79	81	78		75	70	78		79	84	74	0,02	87	93	82	
		3,07	3,04			2,86	3,03			3,16	2,94	0,01		3,29	3,03	
62	77	75	79		76	71	79		76	77	74		76	76	76	
		3,15	3,12			3,04	3,21			3,18	3,09			3,07	3,08	
40	42	44	40		36	35	36		47	52	42		44	46	42	
		2,40	2,33			2,30	2,21			2,57	2,39			2,29	2,24	
<i>Travail scolaire en préparation d'examen</i>																
106	54	53	55		51	44	54	0,02	58	61	56		43	42	45	
		2,55	2,59			2,35	2,58			2,69	2,68			2,39	2,39	
<i>Fonctionnement pendant les examens</i>																
141	96	95	97		97	96	97		97	97	97		94	90	100	0,04
		3,62	3,67			2,50	2,96			3,67	3,66			3,63	3,84	
142	91	89	91		88	84	91	0,002	94	95	92		94	93	95	
		3,45	3,49			3,16	3,46			3,63	3,59			3,51	3,68	

**STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DE RÉGULATION  
(suite)**

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
18	84	79	90		90	80	100		86	93	82	
		3,00	3,26			2,90	3,33			3,21	3,18	
62	75	66	85		79	70	89		94	86	100	
		2,92	3,21			3,10	3,22			3,43	3,32	
40	38	34	41		39	44	33		32	29	35	
		2,29	2,46			2,56	2,22			2,07	2,22	
Travail scolaire en préparation d'examen												
106	59	54	64		42	50	33		50	36	59	
		2,65	2,64			2,50	2,44			2,21	2,55	
Fonctionnement pendant les examens												
141	92	92	92		100	100	100		97	93	100	
		3,58	3,64			3,40	3,78			3,64	3,61	
142	84	84	85		90	80	100		83	77	87	
		3,34	3,36			2,90	3,44			3,38	3,26	

## STRATÉGIES AFFECTIVES DE MOTIVATION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
45	94	93	94	0,01	94	90	96	0,01	94	94	94		86	88	84	
	3,41	3,53			3,33	3,53			3,50	3,53			3,27	3,45		
46	92	90	94	0,03	93	88	96	0,01	92	91	94		87	80	95	
	3,35	3,51		0,0001	3,24	3,54		0,0001	3,40	3,49			3,20	3,61		0,01
50	91	90	91		92	90	93		92	91	93		87	90	84	
	3,26	3,33			3,18	3,34			3,33	3,32			3,20	3,37		
44	89	86	91	0,02	87	80	91	0,01	91	88	94		84	83	84	
	3,29	3,44		0,0002	3,16	3,41		0,01	3,39	3,49			3,12	3,39		
52	85	85	84		81	78	83		89	90	87		79	78	79	
	3,29	3,36			3,10	3,32		0,03	3,50	3,40			3,07	3,24		
54	74	72	76		70	58	76	0,002	81	81	80		73	76	71	
	2,89	3,02		0,01	2,66	3,04		0,0001	3,08	3,08			3,00	3,11		
47	64	64	63		59	56	66		65	66	64		56	63	49	
	2,76	2,73			2,61	2,66			2,79	2,79			2,73	2,46		
53	57	53	59		53	46	57		59	57	61		52	46	58	
	2,57	2,77		0,002	2,44	2,73		0,01	2,65	2,82			2,49	2,74		
48	56	59	54		54	56	53		57	60	54		51	59	42	
	2,67	2,64			2,69	2,64			2,77	2,61			2,73	2,29		
Travail scolaire en fonction des cours																
83	82	78	85	0,008	74	66	78	0,02	87	83	91	0,03	78	73	84	
	3,03	3,20		0,001	2,83	3,02			3,15	3,33		0,03	2,83	3,16		
89	65	67	63		58	61	56		69	72	66		57	59	55	
	2,74	2,77			2,69	2,63			2,91	2,85			2,61	2,55		
Travail scolaire en préparation d'examen																
109	97	96	97		97	93	98	0,01	96	97	95		96	98	95	
	3,50	3,61		0,008	3,32	3,66		0,0001	3,63	3,60			3,46	3,61		
108	94	91	97	0,008	96	91	98	0,007	95	95	96		87	81	95	
	3,39	3,61		0,0001	3,22	3,64		0,0001	3,54	3,64			3,27	3,50		
112	94	93	95		94	90	96	0,03	95	95	95		91	95	87	
	3,38	3,47			3,27	3,49		0,003	3,50	3,46			3,33	3,39		
113	87	90	85		85	89	84		91	94	88	0,04	79	81	76	
	3,35	3,37			3,19	3,34			3,55	3,37		0,03	3,17	3,18		
110	57	60	55		57	57	56		56	59	54		51	59	42	
	2,68	2,66			2,76	2,69			2,75	2,60			2,73	2,37		

## STRATÉGIES AFFECTIVES DE MOTIVATION (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
45	97	97	97		94	89	100		94	100	91	
		3,47	3,51			3,22	3,56			3,36	3,50	
46	95	97	92		100	100	100		92	93	91	
		3,50	3,41			3,44	3,56			3,21	3,52	
50	92	92	92		83	80	88		87	86	87	
		3,22	3,36			2,90	3,38			3,21	3,22	
44	95	100	90	0,04	88	75	100		84	79	87	
		3,50	3,41			2,88	3,56			3,00	3,35	
52	87	84	90		78	80	75		89	100	83	
		3,29	3,46			3,10	3,38			3,57	3,26	
54	69	71	67		72	60	88		68	71	65	
		2,71	2,59			2,70	3,13			2,79	2,91	
47	66	55	77	0,04	72	67	78		73	86	65	
		2,71	3,03			2,89	3,11			3,14	2,70	
53	61	62	59		61	60	63		51	57	48	
		2,62	2,69			2,60	2,88			2,71	2,52	
48	47	47	46		72	78	67		62	71	57	
		2,61	2,64			3,00	2,78			2,86	2,52	
Travail scolaire en fonction des cours												
83	90	90	90		79	90	67		84	86	83	
		3,21	3,32			3,10	3,11			3,07	3,35	
89	70	63	76			70	78		70	79	65	
		2,79	3,05			2,60	2,89			3,14	2,74	
Travail scolaire en préparation d'examen												
109	99	100	97		95	90	100		97	100	96	
		3,54	3,56			3,20	3,44			3,36	3,52	
108	97	100	95		84	70	100	0,04	92	79	100	0,04
		3,62	3,59			2,80	3,56			2,93	3,48	0,006
112	95	97	92		94	89	100		97	92	100	
		3,49	3,59			3,33	3,56			3,38	3,48	
113	87	92	82		84	80	89		84	79	87	
		3,32	3,26			3,10	3,33			3,14	3,39	
110	53	54	51		74	80	67		60	79	48	
		2,78	2,67			2,90	2,78			2,93	2,39	

## STRATÉGIES AFFECTIVES DE CONCENTRATION

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
43	67	59	72	0,0004	63	53	68	0,01	72	64	80	0,001	63	56	71	
		2,75	2,89	0,01		2,65	2,83			2,84	3,04	0,03		2,61	2,82	
Travail scolaire en fonction des cours																
90	86	86	86		86	84	87		87	88	86		80	81	79	
		3,23	3,26			3,14	3,28			3,37	3,35			3,05	3,05	
Travail scolaire en préparation d'examen																
107	73	66	78	0,0004	73	63	78	0,007	75	69	82	0,005	63	56	71	
		2,89	3,02	0,02		2,81	3,03	0,03		2,98	3,14			2,81	2,82	

## STRATÉGIES AFFECTIVES DE CONCENTRATION (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
<b>Travail scolaire régulier</b>												
43	70	63	77		61	67	56		70	50	83	0,03
	2,74	2,92			2,78	2,67			2,79	2,96		
<b>Travail scolaire en fonction des cours</b>												
90	88	90	87		90	90	89		78	79	77	
	3,21	3,21			3,30	3,11			3,14	3,18		
<b>Travail scolaire en préparation d'examen</b>												
107	80	78	82		74	70	78		76	57	87	0,04
	3,00	3,08			2,70	2,89			2,64	2,96		

## STRATÉGIES AFFECTIVES DE CONTRÔLE DE L'ANXIÉTÉ

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
49	60	57	62		57	53	59		59	58	60		61	54	68	
		2,65	2,79	0,04		2,56	2,75			2,72	2,77			2,46	2,92	
Travail scolaire en préparation d'examen																
111	70	69	71		71	66	74		68	70	65		62	59	66	
		2,85	2,98			2,82	3,06	0,03		2,95	2,87			2,71	2,84	
Fonctionnement pendant les examens																
136	80	77	84	0,008	81	75	84		79	76	82		86	88	84	
		3,06	3,13			2,99	3,16			3,12	3,10			3,15	3,13	
137	68	64	72	0,01	69	58	75	0,003	69	68	70		63	65	61	
		2,81	2,95	0,03		2,69	3,03	0,005		2,91	2,89			2,83	2,79	
138	26	27	26		23	24	22		28	30	26		21	23	18	
		1,96	1,98			1,91	1,83			2,02	1,85			1,92	1,61	

STRATÉGIES AFFECTIVES DE CONTRÔLE  
DE L'ANXIÉTÉ (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
Travail scolaire régulier												
49	81	84	77		50	44	56		60	43	70	
		3,11		3,08		2,33		2,67		2,36		2,87
Travail scolaire en préparation d'examen												
111	80	87	74		61	56	67		76	64	83	
		3,22		3,05		2,33		2,89		2,79		3,22
Fonctionnement pendant les examens												
136	81	74	87		84	90	78		81	64	91	0,04
		2,97		3,23		3,30		2,89		2,86		3,18
137	67	63	71		74	60	89		73	79	70	
		2,71		3,05		2,70		3,11		2,93		2,70
138	26	21	32		26	10	44		32	36	30	
		1,92		2,11		1,80		2,22		2,07		1,91

## STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES TEMPORELLES

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
75	87	87	87		87	85	88		87	86	89		92	95	90	
	3,43	3,48			3,33	3,52			3,45	3,50			3,56	3,63		
56	84	83	85		82	72	88	0,0009	85	86	84		87	95	79	0,03
	3,13	3,26			2,95	3,32	0,0001		3,29	3,20			3,36	3,24		
60	83	78	87	0,0004	83	67	92	0,0001	84	85	84		90	88	92	
	3,07	3,26	0,0001		2,85	3,34	0,0001		3,27	3,22			3,15	3,45		
64	82	80	83		80	70	85	0,002	82	85	79		82	85	79	
	3,07	3,17			2,89	3,22	0,0001		3,17	3,07			3,22	3,05		
34	81	81	82		80	75	83		82	83	80		68	93	79	
	3,13	3,20			3,05	3,20			3,28	3,19			3,41	3,24		
69	77	75	79		73	61	79	0,001	82	82	81		76	83	68	
	2,99	3,07			2,70	3,10	0,0001		3,21	3,07			3,07	2,76		
63	71	70	72		70	66	72		73	74	72		70	73	66	
	2,88	2,90			2,80	2,98			2,98	2,92			2,90	2,76		
51	66	62	69	0,03	65	59	68		65	65	66		63	54	74	
	2,79	2,94	0,01		2,73	2,94			2,87	2,94			2,66	3,03		
66	66	61	69	0,007	64	51	71	0,0004	65	64	65		62	56	68	
	2,80	3,03	0,001		2,57	3,07	0,0001		2,95	2,94			2,63	3,16	0,02	
65	63	59	67	0,02	62	53	67	0,01	65	65	65		56	46	66	
	2,75	2,91	0,01		2,59	2,91	0,008		2,92	2,84			2,49	2,89		
42	62	60	64		61	59	61		64	62	66		57	49	66	
	2,69	2,78			2,73	2,75			2,75	2,86			2,51	2,79		
61	57	59	55		52	55	50		56	59	53		61	63	58	
	2,73	2,60	0,04		2,69	2,63			2,73	2,49	0,03		2,80	2,58		
74	55	50	59	0,007	51	39	57	0,003	57	52	63	0,03	57	54	61	
	2,47	2,65	0,007		2,27	2,61	0,005		2,50	2,74	0,02		1,54	2,68		
55	52	50	54		56	48	61	0,02	52	56	48		47	50	45	
	2,47	2,63			2,45	2,77	0,01		2,67	2,46			2,38	2,39		
73	45	51	41	0,004	47	59	41	0,003	46	52	40	0,02	35	37	34	
	2,51	2,37	0,02		2,69	2,35	0,003		2,54	2,39			2,34	2,18		
Travail scolaire en fonction des cours																
91	57	59	55		54	57	52		61	66	57		64	68	61	
	2,64	2,59			2,55	2,51			2,80	2,64			2,85	2,55		

STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES TEMPORELLES (suite)

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire en préparation d'examen																
114	80	77	82		82	73	86	0,005	79	80	78		85	88	82	
	3,02	3,21			2,92	3,30	0,001		3,22	3,10			3,14	3,13		
124	80	79	82		82	76	85		79	80	78		84	88	79	
	3,02	3,15			2,96	3,21	0,01		3,21	3,06			3,12	3,03		
122	71	66	75	0,002	71	69	73		70	65	76	0,02	70	66	74	
	2,89	3,12	0,001		2,81	3,12	0,008		2,95	3,11			2,93	3,03		
118	55	51	57		55	45	60	0,01	56	55	58		61	54	68	
	2,54	2,67			2,45	2,75	0,01		2,62	2,64			2,59	2,87		
117	45	48	42		41	46	38		46	50	42		39	44	32	
	2,53	2,40	0,04		2,51	2,31			2,55	2,43			2,66	2,19	0,02	
119	31	35	27	0,01	30	38	26	0,04	31	34	27		31	37	24	
	2,12	1,92	0,002		2,22	1,91	0,01		2,10	1,94			2,15	1,81		
Fonctionnement pendant les examens																
139	87	85	89		89	84	92	0,03	85	86	85		90	88	92	
	3,32	3,47	0,006		3,27	3,55	0,01		3,36	3,37			3,46	3,53		
143	75	74	77		64	55	69	0,01	85	87	84		94	93	95	
	3,11	3,13			2,53	2,91	0,004		3,44	3,37			2,76	2,76		
140	49	42	54	0,0005	61	48	68	0,0009	38	34	43		54	63	45	
	2,36	2,64	0,0001		2,50	2,96	0,0001		2,18	2,37			2,85	2,68		

## STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES TEMPORELLES (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
75	88	90	87		79	90	67		77	77	77	
		3,53	3,51			3,30	3,11			3,00	3,32	
56	86	90	82		83	90	75		84	93	78	
		3,21	3,21			3,30	3,00			3,29	3,22	
60	84	82	87		84	90	78		76	71	78	
		3,05	3,21			3,00	3,11			2,93	3,09	
64	88	84	92		84	90	78		81	93	74	
		3,29	3,28			3,00	2,89			3,29	3,00	
34	79	76	82		84	80	89		83	79	86	
		3,05	3,26			3,00	3,00			3,07	3,09	
69	78	76	79		79	70	89		69	77	65	
		2,97	3,16			3,00	3,22			3,08	2,83	
63	78	73	82		53	50	56		68	64	70	
		2,97	3,03			2,60	2,67			2,93	2,70	
51	81	79	82		67	60	75		51	29	65	0,03
		3,08	3,08			2,70	3,00			2,21	2,82	
66	78	79	77		63	60	67		68	57	74	
		3,16	3,23			2,50	2,78			2,64	3,09	
65	77	76	77		68	60	78		56	50	59	
		3,03	3,18			2,50	3,00			2,50	2,77	
42	71	71	70		72	78	67		54	43	61	
		2,84	2,89			2,67	2,89			2,43	2,78	
61	60	55	64		58	50	67		78	86	73	
		2,74	2,77			2,70	2,67			3,07	2,86	
74	60	63	56		68	90	44	0,03	56	46	61	
		2,68	2,59			3,20	2,33	0,03		2,38	2,52	
55	52	50	54		56	50	63		46	36	52	
		2,42	2,64			2,50	2,88			2,29	2,52	
73	45	42	47		37	20	56		36	46	30	
		2,45	2,50			1,80	2,56			2,38	2,09	
Travail scolaire en fonction des cours												
91	54	54	54		67	60	75		44	21	60	0,02
		2,78	2,46			2,50	2,88			2,21	2,60	

**STRATÉGIES DE GESTION  
DES RESSOURCES TEMPORELLES (suite)**

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire en préparation d'examen												
114	80	76	85		74	70	78		78	64	87	
		3,14	3,08			2,80	2,89			2,93	3,13	
124	82	78	85		68	70	67		78	71	83	
		3,03	3,18			2,60	2,67			2,86	2,96	
122	82	76	87		58	60	56		65	36	83	0,003
		3,14	3,28			2,70	2,78			2,43	3,26	0,01
118	51	60	44		63	80	44		41	36	44	
		2,65	2,49			3,00	2,56			2,29	2,17	
117	54	49	59		32	0	67	0,003	54	50	57	
		2,59	2,62			1,80	2,56	0,01		2,36	2,61	
119	26	32	21		42	40	44		35	43	30	
		2,00	1,79			2,50	2,11			2,21	1,74	
Fonctionnement pendant les examens												
139	83	79	87		73	60	89		95	86	100	
		3,08	3,44			2,70	3,56	0,04		3,43	3,70	
143	70	71	69		95	90	100		94	100	91	
		2,95	3,00			3,30	3,67			3,76	3,50	
140	35	29	41		63	70	56		54	57	52	
		2,16	2,26			2,90	2,56			2,43	2,52	

## STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES MATÉRIELLES

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
71	88	86	90	0,03	91	87	94		87	88	87		85	88	82	
	3,43	3,54	3,60	0,02	3,48	3,65			3,53	3,48			3,41	3,29		
72	76	71	80	0,002	79	70	84	0,004	79	77	80		54	51	58	
	3,12	3,34	3,60	0,001	3,14	3,48	3,60	0,008	3,30	3,33			2,54	2,76		
Travail scolaire en préparation d'examen																
102	93	92	94		95	92	97		91	89	93		94	98	90	
	3,55	3,60			3,47	3,71	0,002		3,51	3,56			3,68	3,68		
115	91	87	94	0,0008	93	87	96	0,003	92	90	94		85	90	79	
	3,49	3,63	3,60	0,006	3,53	3,71	3,60	0,04	3,59	3,61			3,49	3,39		
123	82	78	84	0,01	86	79	89	0,02	84	84	84		58	61	55	
	3,27	3,46	3,60	0,004	3,26	3,61	3,60	0,006	3,43	3,41			2,90	2,84		
103	74	71	75		76	73	77		75	72	78		67	75	58	
	3,01	3,11			3,02	3,13			3,05	3,16			3,08	2,87		

### STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES MATÉRIELLES (suite)

N° de question	Sciences de la santé				Arts				Lettres			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	76	38	38		19	10	9		37	14	23	
Travail scolaire régulier												
71	91	87	95		84	70	100	0,04	86	77	91	
		3,42	3,59			2,80	3,67			3,23	3,61	
72	81	82	80		53	60	44		81	69	87	
		3,26	3,28			2,70	2,56			3,00	3,48	
Travail scolaire en préparation d'examen												
102	91	95	87		95	100	89		94	92	96	
		3,42	3,36			3,60	3,22			3,46	3,39	
115	92	92	92		84	70	100		84	64	96	0,02
		3,54	3,49			2,90	3,78			3,07	3,70	0,02
123	84	84	85		79	70	89		78	71	83	
		3,38	3,44			3,10	3,56			3,00	3,43	
103	69	71	67		79	70	89		68	71	66	
		3,00	2,95			2,80	3,11			3,07	2,87	

## STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

N° de question	Tous				Administration				Sciences humaines				Sciences pures et appliquées			
	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s	G	Fa	Fo	s
	887	391	496		291	101	190		327	168	159		79	41	38	
Travail scolaire régulier																
68	94	91	96	0,004	95	90	97	0,007	94	93	95		87	83	92	
	3,66	3,76	3,76	0,01	3,67	3,80	3,80		3,73	3,76	3,76		3,32	3,58	3,58	
70	61	66	57	0,009	61	65	58		58	66	51	0,006	68	78	58	
	2,86	2,64	2,64	0,004	2,82	2,70	2,70		2,83	2,45	2,45	0,003	3,22	2,68	2,68	0,03
57	52	55	50		43	44	43		53	57	50		57	61	53	
	2,54	2,46	2,46		2,34	2,35	2,35		2,64	2,45	2,45		2,68	2,53	2,53	
58	44	49	39	0,003	37	35	38		42	53	30	0,0002	54	66	42	0,03
	2,47	2,35	2,35		2,16	2,26	2,26		2,59	2,22	2,22	0,0001	2,73	2,45	2,45	
67	10	12	7	0,01	8	11	6		9	11	7		22	27	16	
	1,55	1,41	1,41	0,006	1,48	1,38	1,38		1,50	1,38	1,38		2,04	1,60	1,60	0,03
Travail scolaire en préparation d'examen																
120	96	95	96		96	96	96		95	95	96		91	90	92	
	3,68	3,76	3,76	0,04	3,72	3,78	3,78		3,70	3,73	3,73		3,41	3,63	3,63	
116	59	62	56		50	51	50		60	66	53	0,02	70	76	63	
	2,66	2,67	2,67		2,50	2,58	2,58		2,77	2,61	2,61		2,90	2,76	2,76	
121	17	21	15	0,01	14	17	12		21	25	17		19	24	13	
	1,79	1,60	1,60	0,001	1,66	1,55	1,55		1,94	1,66	1,66	0,005	1,80	1,45	1,45	

### STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (suite)

N° de question	Sciences de la santé			Arts			Lettres		
	G	Fa	Fo	G	Fa	Fo	G	Fa	Fo
	76	38	38	19	10	9	37	14	23
<b>Travail scolaire régulier</b>									
68	93	92	95	95	90	100	100	100	
		3,66	3,74		3,40	3,78		3,71	3,87
70	74	71	77	68	60	78	32	25	36
		3,05	3,08		2,60	2,89		2,08	1,95
57	65	63	67	72	70	75	51	64	44
		2,71	2,64		2,50	3,13		2,57	2,39
58	62	63	62	56	40	75	38	57	26
		2,68	2,64		2,40	3,00		2,43	2,22
67	9	11	8	16	10	22	0	0	0
		1,63	1,46		1,70	1,56		1,36	1,26
<b>Travail scolaire en préparation d'examen</b>									
120	97	97	97	95	90	100	100	100	
		3,70	3,77		3,50	3,78		3,64	3,87
116	74	73	74	63	50	78	50	39	57
		2,95	2,79		2,50	3,22		2,31	2,70
121	8	8	8	21	10	33	16	14	17
		1,59	1,49		1,70	2,11		1,57	1,52



• Cap-Saint-Ignace  
• Sainte-Marie (Beauce)  
Québec, Canada  
1996

~ L'IMPRIMEUR ~