



HAL
open science

Les pratiques d'étude en première année universitaire : analyse descriptive et effets d'un dispositif " apprendre à apprendre "

Lucie Corbin, Amélie Duguet, Julien Berthaud, Sophie Morlaix

► To cite this version:

Lucie Corbin, Amélie Duguet, Julien Berthaud, Sophie Morlaix. Les pratiques d'étude en première année universitaire : analyse descriptive et effets d'un dispositif " apprendre à apprendre ". Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 2023, 9 (1), pp.79-102. 10.48782/e-jiref-9-1-79 . hal-04490433

HAL Id: hal-04490433

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-04490433>

Submitted on 5 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Les pratiques d'étude en première année universitaire : analyse descriptive et effets d'un dispositif « apprendre à apprendre »¹

Study practices in first-year university: descriptive analysis and effects of a "learning how to learn" program

Lucie Corbin* – lucie.corbin@u-bourgogne.fr – ORCID : 0000-0003-3599-1564

Amélie Duguet** – amelie.duguet@u-bourgogne.fr – IdRef : 164300295

Julien Berthaud*** – julien.berthaud@u-bourgogne.fr – ORCID : 0000-0003-1644-4581

Sophie Morlaix** – sophie.morlaix@u-bourgogne.fr – ORCID : 0000-0001-6922-5097

*Laboratoire d'étude de l'apprentissage et du développement (LEAD), Université de Bourgogne

**Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne

***Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne – Centre associé au Céreq de Dijon

Pour citer cet article : Corbin, L., Duguet, A., Berthaud, J., & Morlaix S. (2023). Les pratiques d'étude en première année universitaire : analyse descriptive et effets d'un dispositif « apprendre à apprendre ». *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 79-102. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-79>

Résumé

Cette recherche expérimentale a pour objectif d'apporter de nouveaux éléments de connaissance concernant les pratiques d'étude des jeunes inscrits en première année universitaire, d'un point de vue descriptif mais également analytique en s'intéressant aux effets d'un dispositif « apprendre à apprendre » sur les pratiques mobilisées par les étudiants. À l'appui d'une recherche empirique menée auprès d'environ 800 étudiants en première année dans une université française, nous montrons que ces derniers déclarent opter bien souvent pour des pratiques d'étude peu favorables à leur réussite académique. Les analyses produites témoignent d'un effet positif du dispositif « apprendre à apprendre » sur les pratiques d'étude des jeunes, même si cet effet reste toutefois limité.

Mots-clés

Pratiques d'étude, premier cycle universitaire, méthode d'apprentissage.

¹ Ce travail a bénéficié du soutien du projet NCU RITM-BFC portant la référence ANR-17-NCUN-0003.

Abstract

This experimental research aims to bring new elements of knowledge concerning the study practices of young people enrolled in the first year of university, from both a descriptive and an analytical point of view, by looking at the effects of a learning device to learn about the practices mobilized by the students. With the support of an empirical research carried out on some 800 first-year students of a French university, we show that the latter very often opt for study practices that would be less conducive to their success. The analyzes produced testify to a positive effect of the program on the study practices of young people, although this effect remains limited.

Keywords

Study practices, undergraduate, learning method.

1. Introduction

En France, le taux d'échec en première année à l'université, reste massif. Ainsi, parmi les entrants à l'université en France en 2018, 35% ont obtenu leur diplôme de premier cycle universitaire (licence générale ou professionnelle) en trois années d'après les données SIES (Systèmes d'Information et Etudes Statistiques) de 2022 (Klipfel, 2022).

La question des leviers à actionner pour soutenir davantage la réussite étudiante n'est pas nouvelle. Nombre de recherches (Duguet, Morlaix & le Mener, 2016) et de dispositifs ont été mis en œuvre depuis le milieu des années 1990 pour soutenir les étudiants dans leur acculturation aux exigences des études universitaires : stages de pré-rentree, formation méthodologique au travail universitaire, dispositifs d'accueil et de suivi pédagogique renforcés ou encore tutorat. Leurs effets restent cependant contrastés, les mesures d'accompagnement ne s'adressant qu'à une partie des étudiants, et bien souvent à ceux qui en ont le moins besoin (Annoot, 2012 ; Perret & Morlaix, 2014). La question des facteurs liés à la réussite académique dans l'enseignement supérieur a donné lieu à un très grand nombre de recherches depuis plusieurs décennies, portant sur des déterminants individuels ou contextuels. Parmi les travaux s'intéressant aux facteurs individuels, la revue de littérature élaborée par Dupont, De Clercq et Galand (2015) présente quatre catégories de prédicteurs de la réussite, allant des plus distaux aux plus proximaux : les caractéristiques d'entrée des étudiants, l'environnement social, les croyances motivationnelles et l'engagement de l'étudiant. Plus particulièrement, les auteurs montrent que dans les caractéristiques d'entrée, ce sont les performances passées, les résultats obtenus aux tests d'entrée et l'origine socioéconomique qui ressortent comme des prédicteurs de la réussite alors que la personnalité, l'âge et le genre ne semblent pas avoir d'effet direct et consistant sur celle-ci. L'environnement social, et en particulier l'entourage, n'aurait, quant à lui, qu'un impact limité et indirect qui serait notamment médié par le sentiment d'efficacité personnelle. D'ailleurs, ce dernier serait le facteur qui, parmi les croyances motivationnelles, présente le plus fort impact sur la réussite. Enfin, concernant l'engagement de l'étudiant, ce sont l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation (engagement métacognitif) qui apparaissent comme étant les prédicteurs les plus importants et les plus proximaux de la réussite. L'effet des stratégies d'étude (engagement cognitif) est, quant à lui, plus contrasté, variant selon les études et le contexte (De Clercq, 2023 ; De Clercq, Roland, Dangoisse & Frenay, 2023 ; Dupont *et al.* 2015).

Il existe également une littérature importante, le plus souvent anglo-saxonne, sur les stratégies d'apprentissage dans le contexte universitaire et en particulier sur leur utilisation et leur efficacité. Concernant cette dernière, une revue de la littérature réalisée par Dunlosky et ses collaborateurs (2013) a permis d'analyser l'efficacité de dix techniques d'apprentissage (stratégies sélectionnées parmi celles les plus utilisées par les apprenants ou les plus faciles à mettre en œuvre) au regard de quatre catégories de variables que sont les caractéristiques des élèves, les conditions d'apprentissage, le type de matériel à apprendre et les critères de réussite. Ainsi, pour qu'une stratégie soit considérée d'une efficacité élevée, elle doit l'être quels que soient les conditions et le contexte d'apprentissage. Deux des dix techniques analysées sont particulièrement intéressantes pour expliquer la réussite : la pratique des tests qui consiste à s'autoévaluer ou à se tester sur du matériel à apprendre, et l'apprentissage distribué qui consiste à répartir dans le temps les épisodes d'apprentissage via un calendrier de révision par exemple. De façon complémentaire, Putnam et Roediger (2018), ajoutent, dans la catégorie des stratégies considérées comme globalement efficaces pour les apprentissages, en plus de la pratique des tests et de la pratique espacée, celle de

l'interrogation élaborative (qui consiste à fournir des explications sur la véracité d'un fait ou d'un concept), celle de l'auto-explication (qui consiste à s'expliquer comment de nouvelles infos sont liées à celles déjà connues ou à expliquer le raisonnement lors de la résolution de problème), celle de l'apprentissage entrelacé (qui consiste à alterner les différentes matières à apprendre ou les différents types d'apprentissages au cours d'une seule session d'étude), celle des moyens mnémotechniques et enfin celle de l'apprentissage autorégulé (qui consiste à organiser, contrôler et réguler ses apprentissages). Cette classification, en fonction de l'efficacité globale des stratégies d'apprentissage, peut être rapprochée de celle proposée par Biggs (1984) et Marton (1988) une vingtaine d'années auparavant, et largement reprise dans la littérature sur les déterminants de la réussite académique (en particulier sur l'engagement cognitif et les méthodes d'étude), qui distingue les stratégies de traitement en profondeur de celles de traitement superficiel que les étudiants adoptent pour étudier (De Clercq *et al.*, 2023 ; Dupont *et al.*, 2015). Toutefois, si certaines études ont bien montré que les stratégies de traitement en profondeur étaient associées à la réussite académique alors que l'usage de stratégies superficielles était un prédicteur de l'échec des étudiants en première année universitaire, d'autres résultats de recherche suggèrent que certains contextes et conditions d'évaluation dans l'enseignement supérieur ne favoriseraient pas une restitution en profondeur des enseignements (ex : tests de connaissances rapides) et de ce fait, pousseraient les étudiants à adopter des stratégies d'apprentissage superficielles (Alava & Romainville, 2001 ; De Clercq *et al.*, 2023 ; Dupont *et al.*, 2015 ; Paivandi, 2018).

Parallèlement, toujours dans le cadre des recherches sur les stratégies d'apprentissage, d'autres travaux montrent que les étudiants ne seraient pas informés de l'efficacité de ces techniques d'apprentissage et auraient tendance à privilégier les stratégies considérées comme globalement peu efficaces pour apprendre, comme le fait de relire ses cours, surligner ou souligner les concepts importants ou encore résumer (Blasiman, Dunlosky & Rawson, 2017 ; Brown, Roediger & McDaniel, 2016 ; Karpicke, Butler & Roediger, 2009 ; Kornell & Bjork, 2007 ; McCabe, 2011).

Se pose dès lors la question de savoir comment soutenir les étudiants dans l'acquisition de pratiques d'étude globalement plus efficaces pour faciliter leurs apprentissages et ainsi favoriser leur réussite universitaire. C'est de cette interrogation partagée entre chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qu'est née cette recherche, dont l'ambition était de former des étudiants inscrits en première année universitaire en France aux pratiques d'étude considérées comme efficaces de façon invariante et mises en évidence par différentes recherches. Ainsi, après avoir présenté le contexte de la recherche, le format et le contenu du dispositif mis en œuvre, nous en étudierons ses effets. Les résultats feront en dernier lieu l'objet d'une discussion à l'aune de la littérature déjà produite en lien avec le sujet.

2. Présentation du contexte de la recherche

2.1. Pratiques d'étude et dispositif « apprendre à apprendre » comme objets de questionnements

Le passage à l'université représente une rupture importante pour les étudiants : le niveau des tâches et des exigences liées aux apprentissages proposés n'a de cesse de se complexifier, les évaluations deviennent beaucoup moins régulières et le taux d'encadrement devient moindre par rapport à l'enseignement secondaire. Ainsi, l'université incite les étudiants à gérer de façon plus autonome leurs apprentissages (Dupont *et al.* 2015 ; Frenay, Noël, Parmentier &

Romainville, 1998 ; Houart, 2005). Dans ce cadre, si les caractéristiques scolaires et personnelles constituent un déterminant majeur dans l'explication de la réussite académique des étudiants, les recherches témoignent également d'un rôle important de leur engagement qui peut être présenté comme la « participation volontaire, active, intéressée et réfléchie des étudiants durant des activités d'apprentissage » (Dupont *et al.* 2015, p. 119). L'engagement est donc un processus multidimensionnel qui se manifeste à travers quatre dimensions : affective, cognitive, métacognitive et comportementale et dont les deux dernières composantes sont d'importants prédicteurs de la réussite universitaire, considérées, par ailleurs, comme les variables les plus proximales de la réussite académique (Dupont *et al.* 2015 ; Pirot & De Ketele, 2000). Ainsi, d'après les recherches, si les étudiants veulent réussir il faut qu'ils fassent des efforts et qu'ils régulent (c'est-à-dire contrôlent, ajustent et réorientent ; Cartier & Mottier Lopez, 2017) leurs apprentissages (Dupont *et al.* 2015).

En effet, les recherches montrent que, plus que l'effet du type de stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants (composante cognitive de l'engagement), c'est leur capacité à mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation qui a le plus d'effet sur leur réussite académique (Pintrich, 2004). Or, la littérature suggère que les apprenants ne sont pas forcément conscients des stratégies d'apprentissage à privilégier pour favoriser leurs apprentissages. Par exemple, Houart (2019) indique qu'il ressort des entretiens menés avec les étudiants présentant des « autorégulations dysfonctionnelles » que ceux-ci ignorent de manière récurrente certaines connaissances fondamentales sur le fonctionnement des apprentissages comme la nécessité de les réactiver pour contrer l'oubli (Houart, 2019, p. 5). Pourtant, il est actuellement bien établi que la pratique de la récupération régulière (ou effet test), est l'une des stratégies d'apprentissage les plus efficaces quels que soient le contexte et les conditions d'apprentissage. En effet, de nombreuses recherches montrent qu'au-delà de permettre aux apprenants de mieux contrôler ce qu'ils savent de ce qu'ils ne savent pas, la pratique régulière des tests (autotest, évaluations formatives...) permet de consolider les représentations et de multiplier les voies d'accès, et donc de faciliter la récupération de l'information (Corbin, 2019). Ainsi, bien que, comme le notent certains auteurs, tous les apprenants soient différents, les situations d'apprentissage variées et les modalités d'évaluations diverses, il existe certains mécanismes fondamentaux de l'apprentissage que tous les apprenants devraient connaître pour pouvoir réguler efficacement leurs apprentissages.

Une des hypothèses de l'échec à l'université pourrait être que les apprenants n'ont pas tous les connaissances métacognitives leur permettant de mettre en œuvre efficacement des stratégies de régulation de leurs apprentissages. De plus, notons que pour certains auteurs, ces connaissances métacognitives dépendraient du bagage socioéconomique et culturel de l'étudiant, ce qui participerait également à creuser les inégalités sociales (Houart, 2019 ; Neuville, Frenay & Schmitz, 2013). L'acquisition de ce type de connaissances par les étudiants est alors considérée, par certaines études, comme du ressort des enseignants ou des conseillers méthodologiques² (Houart, 2019). C'est pourquoi, depuis plusieurs années, dans des pays comme la Belgique par exemple, des dispositifs d'accompagnement des étudiants visant à enrichir leurs connaissances métacognitives et/ou à améliorer leurs stratégies d'autorégulation sont proposés afin d'améliorer la réussite étudiante. Certains d'entre eux ont d'ailleurs déjà pu montrer leur intérêt (Dupont *et al.* 2015, Houart, 2019).

Ces recherches rejoignent d'autres travaux récents qui soulignent la nécessité de former les apprenants aux méthodes et outils pour apprendre (Corbin, 2019), alors que ceux-ci utilisent

² Fonction qui existe en Belgique mais pas en France.

plus naturellement des méthodes d'apprentissage considérées comme étant globalement peu efficaces par les recherches en sciences cognitives, comme relire ses cours, souligner ou surligner, répéter ou encore résumer (Blasiman *et al.*, 2017 ; Brown *et al.*, 2016 ; Karpicke *et al.*, 2009 ; Kornell & Bjork, 2007 ; McCabe, 2011). De plus, ces travaux mettent en avant l'absence d'enseignement formel dans le supérieur (comme dans le secondaire) sur les méthodes d'apprentissage et sur leur efficacité relative en fonction des caractéristiques et du contexte d'apprentissage, laissant de ce fait les étudiants adopter principalement des stratégies basées sur leur intuition ou leur expérience et non pas sur leur efficacité réelle en fonction des caractéristiques de la situation (Dunlosky *et al.*, 2013 ; Kornell & Bjork, 2007 ; Hartwig & Dunlosky, 2012). Pourtant, comment attendre de l'étudiant qu'il soit capable de réguler efficacement et de manière autonome ses apprentissages, en fonction du contexte et des attentes institutionnelles, s'il n'a pas les connaissances métacognitives nécessaires ?

De cette série de constats est né l'intérêt de se pencher sur les pratiques d'étude des étudiants de première année universitaire et sur la possibilité de former ces derniers à comment « apprendre à apprendre » : quelles sont les pratiques d'étude des étudiants inscrits en première année universitaire en France ? Quels sont les effets d'un dispositif « apprendre à apprendre » sur ces pratiques ?

L'objectif de cette recherche est double. Il s'agit d'une part d'actualiser les données de la recherche sur les pratiques d'étude des jeunes entrant à l'université, dans le contexte de l'université française. D'autre part, elle vise à étudier les liens entre la participation des étudiants à un dispositif « apprendre à apprendre » et leurs pratiques d'étude. Nous formulons dans le cadre de ce travail empirique deux hypothèses de recherche :

H1 : Sans formation spécifique, une forte proportion d'étudiants opte pour des pratiques d'étude dont la littérature montre qu'elles sont globalement peu efficaces pour un bon apprentissage et ainsi pour leur réussite académique. Cette première hypothèse renvoie à l'importance de l'engagement métacognitif sur la réussite académique et de la nécessité pour les étudiants d'autoréguler leurs apprentissages (De Clercq, 2023 ; Dupont *et al.*, 2015 ; Houart, 2019). Elle repose, en parallèle, sur les travaux anglo-saxons (Blasiman *et al.*, 2017 ; Brown *et al.*, 2016 ; Karpicke *et al.*, 2009 ; Kornell & Bjork, 2007 ; McCabe, 2011) témoignant de toute la difficulté des étudiants à opter pour des pratiques d'étude favorables à la réussite académique.

H2 : La participation des étudiants à un dispositif « apprendre à apprendre » conduit ces derniers à opter pour des pratiques d'étude favorisant davantage la qualité des apprentissages et ainsi leur réussite académique. A la lecture des résultats de la recherche produite par Houart (2019), nous supposons que la mise en place d'un tel dispositif permet aux étudiants d'acquérir ou de compléter et consolider leurs connaissances métacognitives et ainsi de pouvoir mieux autoréguler leurs apprentissages, en fonction des attentes de l'institution universitaire ou des enseignants, pour optimiser leurs chances de réussir leurs examens.

2.2. Présentation du dispositif

Nous avons mis en place un dispositif spécifique auprès de l'ensemble des étudiants³ inscrits en 2019-2020 en première année de psychologie et de sciences et techniques d'une université

³ Tous les étudiants inscrits en première année de ces deux filières, y compris les étudiants redoublants, ont été intégrés au dispositif. Les étudiants « oui-si » de ces filières étant dans des groupes à part, ne suivant pas le même cursus au départ, ils n'ont pas été inclus dans l'étude.

française. Le choix de ces deux domaines disciplinaires se justifie par le nombre important d'étudiants qu'ils accueillent et l'hétérogénéité des profils de ces derniers, à la fois en termes de caractéristiques sociodémographiques et de passé scolaire. Ces étudiants se sont vus offrir la possibilité de participer à six séances d'un dispositif inédit d'« apprendre à apprendre », élaboré spécifiquement pour le cadre de cette recherche. Ce dispositif était complètement intégré dans leur emploi du temps, sur des plages horaires classiques durant la journée, au même titre que leurs autres cours⁴.

2.2.1. Le déroulé des séances

Le contenu du module de formation a été élaboré en prenant appui sur les résultats récents de la recherche en sciences cognitives. En particulier, nous nous sommes basés sur les synthèses proposées par Dunlosky *et al.* (2013) et Putnam et Roediger (2018) sur les stratégies d'apprentissage ainsi que sur celle de Dehaene (2018) dans laquelle il identifie au moins quatre piliers permettant de faciliter les apprentissages : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et enfin, la consolidation des acquis, qui sont facilement applicables dans le cadre d'un enseignement à comment « apprendre à apprendre ».

Dans chacune des filières retenues, une partie des étudiants s'est vu proposer un module de formation, composé de six séances d'une durée de deux heures chacune avec un intervalle de deux semaines entre chaque séance. Lors de la première séance, qui s'est déroulée en cours magistral, durant les premières semaines de cours, les étudiants ont été confrontés aux travaux sur les différentes méthodes d'apprentissage et aux croyances associées quant à leur efficacité respective afin de les amener à prendre conscience de la nécessité d'« apprendre à apprendre ». Le reste de la séance était ensuite consacré à la présentation des principes fondamentaux du fonctionnement cognitif et des apprentissages permettant de leur apporter un ensemble de connaissances nécessaires. Ces principes ont ensuite été approfondis lors de cinq séances de travaux dirigés (TD), intégrées à l'emploi du temps des étudiants, à raison d'une séance tous les quinze jours, permettant ainsi de travailler ces concepts plus concrètement avec les étudiants (en groupes plus restreints), en leur donnant des outils et des exemples réels d'application. La première séance de TD a ainsi été consacrée aux méthodes d'apprentissage distribuées et entrelacées, qui préconisent la nécessité de planifier ses révisions afin d'apprendre au fur et à mesure et non de bachoter à la dernière minute, ainsi que d'alterner les différentes matières à apprendre au cours d'une même session d'étude. La deuxième séance de TD a abordé les problématiques liées à l'attention : les sources de distraction, l'équilibre attentionnel, comment réagir aux distractions, etc. La troisième séance de TD a mis en avant l'importance de l'engagement actif dans les apprentissages avec, en particulier, la nécessité d'avoir recours à un encodage élaboré, de se questionner, de s'auto-expliquer, etc. Cette séance mettait plus particulièrement l'accent sur l'importance des engagements comportemental, cognitif et métacognitif présentés précédemment. La quatrième séance de TD a permis de travailler sur la consolidation des apprentissages en abordant l'importance de la recherche d'automatisation mais aussi de la récupération et de la réactivation régulière des apprentissages *via* la pratique des tests par exemple. Enfin, la cinquième séance de TD a été consacrée aux enjeux de la motivation, des différentes sources

⁴ Si nous n'avons pas été en mesure de le rendre obligatoire pour les étudiants (puisque'il ne faisait pas partie du programme officiel), nous avons relevé leur présence à chacune des séances via l'utilisation des listes d'émargements habituellement utilisées dans leur filière.

motivationnelles et de l'estime de soi dans l'engagement et la persévérance dans l'apprentissage.

2.2.2. La collecte des données

En marge des modules de formation, le dispositif incluait des enquêtes par questionnaires, destinées à recueillir des informations quant aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leurs pratiques d'étude (notamment à partir d'items adaptés des travaux de Gurung, Weidert et Jeske, 2010), les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études et leurs méthodes d'apprentissage (utilisation et efficacité perçue) en s'appuyant sur les travaux de Dunlosky *et al.* (2013). Un premier questionnaire a été diffusé auprès des étudiants à la rentrée universitaire, en septembre 2019, en présentiel, lors des réunions de rentrée ou durant le tout premier cours magistral (et pour tous, avant les premières séances du dispositif). Ce premier questionnaire a été complété par 732 étudiants (soit 84 % de la population de départ). Le second questionnaire a, quant à lui, été adressé à la fin du second semestre, en mai 2020. Les conditions liées à la crise sanitaire nous ont dès lors contraints à administrer l'enquête *via* un questionnaire en ligne, générant un taux de réponse nettement moins satisfaisant. En effet, seuls 291 étudiants ont complété ce second questionnaire (soit 33% de la population).

Enfin, l'échantillon mobilisé dans cette étude se compose des étudiants ayant complété les deux questionnaires et ayant ou non suivi les modules de formation. Celui-ci comprend ainsi 240 répondants (28 % de la population), parmi lesquels 69 individus ont suivi tout ou partie des modules de formation, constituant notre groupe expérimental et 171 étudiants n'ont suivi aucun module, constituant notre groupe témoin.

Notre échantillon se compose en définitive de 78 % de filles et 85 % de titulaires d'un baccalauréat général. Plus des deux tiers des étudiants sont des nouveaux bacheliers et la moitié d'entre eux ont obtenu une mention au baccalauréat. Concernant la filière de formation, les trois quarts sont inscrits en psychologie et le quart restant en sciences et techniques.

Si l'on compare les caractéristiques des étudiants selon qu'ils appartiennent au groupe expérimental ou au groupe témoin, on observe peu de différences à ceci près que les filles sont proportionnellement moins nombreuses dans le groupe expérimental (62 % contre 84 %) et que les étudiants de sciences et techniques sont à l'inverse plus représentés parmi ceux qui ont suivi les modules de formation (45 % contre 16 %).

3. Pratiques d'étude des étudiants et effets du dispositif

Les pratiques d'étude des jeunes inscrits en première année universitaire sont analysées sous le prisme de la nature même de ces pratiques (29 items associés à une échelle de fréquence en 5 points), mais aussi des difficultés rencontrées par les étudiants (questions à choix multiples proposant 15 items), de leur temps de travail personnel (échelle de fréquence en 6 points et échelle de temps en 4 points) ainsi que de leurs méthodes d'apprentissage (10 items associés à une échelle de fréquence en 5 points et une échelle d'efficacité en 5 points)⁵.

3.1. Pratiques d'étude

La description des pratiques d'étude des étudiants en début et en fin d'année universitaire (tableau 1) apporte de premiers éléments intéressants. Dès le mois de septembre, l'ensemble des étudiants semble faire usage d'une large variété de pratiques d'étude, et cette diversité se retrouve dans les deux groupes (témoin comme expérimental). En effet, sur les 29 pratiques présentées dans le questionnaire, 16 à 18 d'entre elles sont mobilisées de manière récurrente (la plupart du temps ou toujours) par la majorité des étudiants (plus de 50 %).

Sur l'ensemble de l'échantillon, les pratiques les plus courantes sont le fait d'assister aux cours, de bien organiser ses notes, de surligner ou souligner les éléments importants de chaque chapitre en vue des révisions, de lire lentement les contenus compliqués ou encore de tenir un agenda relatif aux différentes évaluations. Ce sont peu ou prou les mêmes pratiques qui arrivent en tête dans les groupes témoin et expérimental avec également le fait d'indiquer les tableaux, figures et graphiques dans ses notes. Quant aux pratiques les moins courantes, elles renvoient, quel que soit le groupe, au fait de demander des contenus supplémentaires aux enseignants, de bachoter avant l'examen et de s'entraîner à écrire et à répondre à des questions durant les révisions.

Au mois de mai, on retrouve des résultats assez similaires puisque 15 à 16 pratiques d'étude sont mobilisées de manière récurrente par la majorité des étudiants, et il s'agit globalement des mêmes. Certaines évolutions sont toutefois à relever de manière globale mais aussi en fonction du groupe d'étudiants. Par exemple, le fait de reprendre et compléter ses notes après le cours est une pratique bien moins fréquente en fin d'année qu'en début d'année chez tous les étudiants (- 23 points dans le groupe témoin et - 30 points dans le groupe expérimental). Chez les étudiants du groupe témoin, on relève également une chute importante dans la révision systématique des cours une fois qu'ils sont terminés (- 27 points). Si cette pratique baisse également dans le groupe expérimental, la baisse est cependant moins importante (- 11 points). A l'inverse, d'autres pratiques sont plus courantes en fin d'année qu'en début,

⁵ Afin d'apprécier les liens entre le dispositif et les pratiques d'étude des étudiants, nous avons construit plusieurs scores, en procédant par addition, correspondant aux pratiques d'étude, aux difficultés et aux méthodes d'apprentissage à chacune des deux périodes d'enquête (septembre et mai). Concernant les pratiques d'étude, le score correspond à l'addition des modalités de fréquence (de jamais valant 1 à toujours valant 5) associées à chacun des 29 items (score compris entre 29 et 145). Pour les difficultés, le score se réfère au nombre de difficultés éprouvées par les étudiants parmi les 15 propositions du questionnaire (score compris entre 0 et 15). Pour chacune des dix méthodes d'apprentissage, le score se rapporte à la modalité de fréquence associée (de jamais ou pas du tout efficace valant 1 à toujours ou très efficace valant 5). Dans tous les cas, un score plus élevé signifie une plus grande variété et une plus grande fréquence des éléments considérés. Nous avons ensuite calculé les différences de scores entre le mois de septembre et le mois de mai et évalué l'effet possible du dispositif (avoir suivi les modules de formation) à partir de tests de comparaison de moyennes (test *t* de Student).

et notamment le fait de bachoter avant les examens qui est là encore beaucoup plus fort chez les étudiants du groupe témoin (+ 28 points) que chez ceux qui ont suivi les modules (+ 16 points). Ces derniers déclarent, en outre, modifier plus souvent leur manière de réviser en fonction du type d'examen (+ 20 points) alors que les étudiants du groupe témoin le font dans les mêmes proportions.

Outre ces écarts, les pratiques des étudiants de première année, de manière générale, demeurent variées et évoluent assez peu au cours de l'année universitaire. On note cependant une tendance à maintenir, voire à renforcer des pratiques plutôt passives (assister aux cours, organiser ses notes, surligner et souligner, noter les dates des évaluations, mobiliser les contenus des cours) au détriment de pratiques plus actives, variées et espacées (réviser régulièrement, se tester, s'interroger, autoréguler ses pratiques), l'augmentation du recours au bachotage en étant une assez bonne illustration. Cette tendance apparaît toutefois plus marquée chez les étudiants qui n'ont pas participé aux modules expérimentaux « apprendre à apprendre ».

Tableau 1. Pratiques d'étude mobilisées la plupart du temps ou toujours par les étudiants en septembre et en mai (en % d'étudiants)

| Pratiques d'étude | Echantillon global | | Groupe témoin | | Groupe expérimental | |
|--|--------------------|--------------|---------------|------|---------------------|------|
| | Septembre (N= 732) | Mai (N= 291) | Septembre | Mai | Septembre | Mai |
| J'assiste aux cours | 98,5 | 94,2 | 99,4 | 95,9 | 100,0 | 97,1 |
| J'organise bien mes notes | 77,0 | 78,0 | 89,4 | 81,9 | 76,8 | 73,9 |
| J'indique dans mes notes les figures / tableaux / graphiques / sections mentionnés dans le cours | 68,3 | 68,0 | 78,2 | 69,0 | 78,3 | 75,4 |
| Après le cours, je reprends mes notes pour vérifier et compléter les informations manquantes | 59,0 | 45,0 | 72,4 | 49,1 | 68,1 | 37,7 |
| Je lis lentement les contenus quand ils sont compliqués | 84,1 | 91,8 | 85,9 | 91,8 | 89,9 | 89,9 |
| Je surligne / souligne les éléments les plus importants de chaque chapitre pour de futures révisions | 74,8 | 77,7 | 86,0 | 80,1 | 75,4 | 76,8 |
| Je prends des notes sur ce que je suis en train de lire | 33,3 | 32,6 | 38,8 | 31,6 | 37,3 | 24,6 |
| Je crée et réponds à des questions, dans ma tête ou par écrit, pendant que je lis les contenus liés au cours | 32,3 | 36,1 | 29,4 | 36,3 | 21,7 | 37,7 |
| Je fais le lien entre ce que je lis dans mon cours et d'autres lectures ou des échanges en groupes/TD | 58,6 | 66,3 | 60,5 | 66,1 | 55,1 | 59,4 |
| Je révisé le chapitre une fois le cours sur ce sujet terminé | 58,1 | 39,5 | 64,5 | 38,0 | 52,2 | 40,6 |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Je lis et j'analyse les figures, les images et les tableaux du livre / manuel | 40,6 | 38,8 | 43,2 | 41,5 | 34,8 | 36,2 |
| Je connais les dates des examens, des tests et des devoirs et je les note dans mon agenda, calendrier, etc. | 75,5 | 85,2 | 79,5 | 89,5 | 85,5 | 89,9 |
| Je modifie activement ma manière de réviser quand un examen utilise un format type QCM | 33,8 | 39,5 | 34,3 | 35,1 | 29,0 | 49,3 |
| J'examine les contenus de cours de manière à pouvoir estimer mon temps de travail personnel | 50,6 | 56,7 | 52,9 | 56,7 | 50,7 | 62,3 |
| J'établis un calendrier de révisions qui me permet d'achever à temps tout ce que je dois faire dans mes différents cours | 34,0 | 39,2 | 32,7 | 37,4 | 34,8 | 39,1 |
| Je bachote avant l'examen | 27,2 | 48,5 | 21,2 | 48,5 | 22,1 | 37,7 |
| J'utilise des tests ou des annales pour m'entraîner | 51,2 | 57,0 | 53,2 | 56,1 | 50,7 | 60,9 |
| Je passe brièvement en revue tous les chapitres abordés avant de commencer à étudier | 44,8 | 54,0 | 45,9 | 55,6 | 49,3 | 50,7 |
| Je divise le contenu du cours en sections plus petites, gérables et logiques | 52,8 | 58,1 | 56,5 | 57,9 | 58,0 | 63,8 |
| Je varie mes comportements d'étude en alternant lecture, répétition, résolution de problèmes, exercices, écriture, etc. | 47,0 | 39,2 | 50,0 | 37,4 | 53,6 | 39,1 |
| J'effectue des tests sans avoir recours à mes notes ou aux contenus du cours | 42,4 | 39,9 | 45,0 | 36,3 | 40,6 | 43,5 |
| Quand j'ai une mauvaise réponse à un test, je retourne aux contenus du cours concerné pour mieux me les réapproprier | 70,7 | 74,9 | 77,2 | 74,3 | 66,7 | 78,3 |
| Je reformule ce que j'apprends de manière à pouvoir l'expliquer à quelqu'un d'autre | 68,8 | 71,5 | 71,9 | 76,0 | 73,5 | 65,2 |
| A partir des contenus étudiés, je crée mes propres exemples | 42,8 | 39,9 | 37,4 | 40,4 | 47,8 | 34,8 |
| Je suis capable d'expliquer un problème ou un phénomène à l'aide des contenus du cours | 65,1 | 72,9 | 67,1 | 76,6 | 60,9 | 69,6 |
| Je demande à un autre étudiant ou à un ami de m'expliquer des informations que je ne comprends pas | 73,0 | 71,5 | 72,9 | 72,5 | 73,9 | 72,5 |
| Je sollicite les enseignants pour qu'ils m'expliquent certains points que je ne comprends pas | 35,6 | 27,1 | 35,9 | 19,9 | 47,8 | 36,2 |
| J'explique les concepts qui prêtent à confusion aux autres étudiants et réponds à leurs questions | 43,9 | 49,5 | 38,8 | 51,5 | 50,7 | 49,3 |
| Je demande aux enseignants des contenus d'étude supplémentaires | 8,7 | 3,8 | 7,6 | 3,5 | 11,6 | 4,3 |

Bien sûr, les bouleversements qu'ont connus les étudiants en raison de la crise sanitaire peuvent expliquer des modifications dans leurs pratiques d'étude et notamment une perte d'engagement provoquée par l'enseignement en distanciel, le confinement, l'isolement. Une autre explication de cette baisse peut résider dans l'écart existant entre ce que les étudiants projetaient de faire à la rentrée selon leurs propres représentations de l'efficacité des différentes pratiques (le questionnaire ayant été adressé en septembre) et ce qu'ils ont effectivement réussi à mettre en place au cours de l'année (Blasiman *et al.*, 2017).

3.2. Difficultés rencontrées par les étudiants

On relève qu'en septembre (tableau 2), les difficultés les plus mentionnées par les étudiants de l'ensemble de l'échantillon, comme celles mentionnées dans le groupe témoin, renvoient au fait d'évaluer le temps de travail à consacrer à chaque matière, de se mettre au travail, de réviser autrement qu'en relisant ou encore de se concentrer. Dans le groupe expérimental, on retrouve les mêmes difficultés néanmoins précédées par la prise de notes, difficulté rencontrée par plus de 4 étudiants sur 10.

En fin d'année, ce ne sont pas exactement les mêmes difficultés que les étudiants mettent en avant. Sur l'ensemble de l'échantillon et dans le groupe témoin, si l'évaluation du temps de travail demeure la difficulté principale et que les étudiants éprouvent toujours des difficultés à se mettre au travail et à se concentrer, ils invoquent également des difficultés pour sélectionner les idées importantes des cours et pour comprendre les théories et concepts. Pour le groupe expérimental, l'évaluation du temps de travail devient la difficulté principale pour les étudiants qui évoquent également la difficulté à sélectionner les idées importantes et toujours à se mettre au travail. La prise de notes et le fait de réviser autrement qu'en relisant sont en revanche des difficultés beaucoup moins souvent mentionnées en fin d'année qu'en début d'année pour les étudiants ayant suivi les modules, ce qui pourrait renvoyer à un effet du dispositif.

De façon générale, sur les 15 difficultés énoncées dans le questionnaire, 12 sont en augmentation au cours de la période, quel que soit le groupe considéré, ce qui peut être dû à la découverte par les étudiants des attentes universitaires mais aussi aux circonstances exceptionnelles liées à la crise sanitaire, qui ont pu générer des difficultés supplémentaires.

Tableau 2. Difficultés rencontrées par les étudiants en septembre et en mai (en % d'étudiants)

| Difficultés | Echantillon global | | Groupe témoin | | Groupe expérimental | |
|---|--------------------|--------------|---------------|------|---------------------|------|
| | Septembre (N= 732) | Mai (N= 291) | Septembre | Mai | Septembre | Mai |
| Prendre des notes pendant le cours (structuration, lisibilité...) | 24,9 | 19,6 | 17,2 | 19,8 | 42,0 | 20,0 |
| Vous concentrer | 29,0 | 36,8 | 29,6 | 42,6 | 24,6 | 29,2 |
| Effectuer des recherches en bibliothèque | 23,0 | 28,5 | 19,5 | 29,6 | 21,7 | 30,8 |
| Utiliser vos notes | 6,3 | 17,9 | 5,3 | 18,5 | 4,3 | 15,4 |
| Dépasser la pure mémorisation (par cœur) | 26,0 | 27,5 | 26,0 | 27,2 | 23,2 | 32,3 |
| Vous mettre au travail | 38,9 | 40,2 | 36,7 | 45,1 | 29,0 | 35,4 |
| Comprendre le vocabulaire spécifique | 18,9 | 13,4 | 13,0 | 9,9 | 24,6 | 16,9 |
| Cerner la structure du cours | 12,2 | 12,4 | 9,5 | 8,6 | 11,6 | 21,5 |
| Sélectionner les idées importantes du cours | 22,5 | 44,7 | 24,9 | 48,8 | 20,3 | 43,1 |
| Vous intéressez au cours | 4,2 | 6,9 | 1,8 | 6,2 | 0,0 | 6,2 |
| Évaluer le temps de travail à consacrer à chaque matière | 46,9 | 63,6 | 47,9 | 69,8 | 40,6 | 64,6 |
| Réviser autrement qu'en relisant | 30,9 | 12,0 | 32,0 | 12,3 | 39,1 | 9,2 |
| Comprendre les applications / exercices liés au cours | 7,0 | 11,3 | 4,7 | 9,3 | 5,8 | 16,9 |
| Comprendre la théorie, les concepts | 11,5 | 36,8 | 12,4 | 44,4 | 13,0 | 29,2 |
| Faire des liens avec ce que vous savez déjà | 7,0 | 14,4 | 9,5 | 8,6 | 8,7 | 20,0 |

En raisonnant à nouveau en termes de scores, on constate que le niveau des difficultés rencontrées par les étudiants augmente, mais légèrement moins chez les étudiants du groupe expérimental (+ 0,78) que pour les autres (+ 1,13), ce qui pourrait de nouveau aller dans le sens d'un effet positif du dispositif bien que l'écart ne soit pas significatif.

3.3. Temps de travail personnel et niveau estimé

Concernant le temps de travail personnel (figure 1), en début d'année, les étudiants du groupe témoin comme du groupe expérimental déclarent de manière massive (91 à 93 %) travailler tous les jours ou plusieurs fois par semaine. En fin d'année, s'ils déclarent toujours majoritairement travailler dans ces fréquences, on observe quelques déplacements notamment en fonction du groupe. Les étudiants du groupe témoin déclarent beaucoup moins travailler de façon quotidienne (- 21 points) mais beaucoup plus, plusieurs fois dans la semaine (+ 12 points). Les étudiants qui ont suivi les modules sont, quant à eux, restés plus stables, bien qu'ils soient néanmoins moins nombreux à travailler quotidiennement en fin d'année qu'au début (- 17 points) ; ils le sont respectivement plus que les autres étudiants (31 % contre 20 %). Par ailleurs, on relève moins d'augmentation, en cours d'année, des fréquences de travail inférieures à une fois par semaine pour les étudiants du groupe expérimental. Précisons toutefois que ces écarts entre groupes ne sont jamais significatifs.

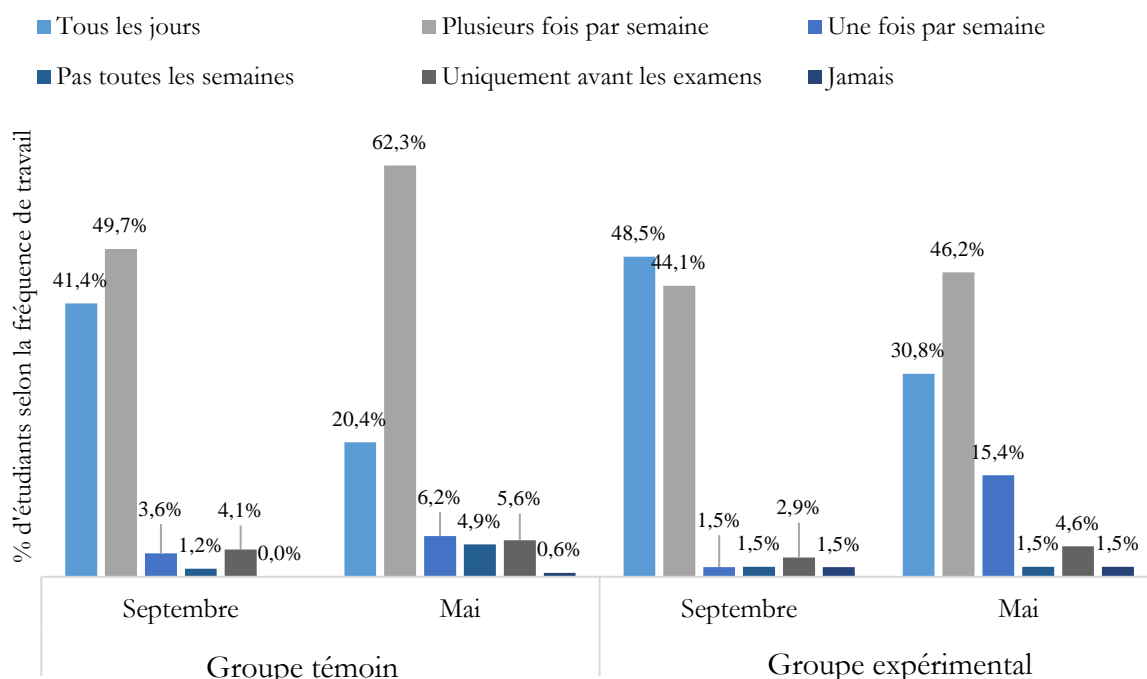


Figure 1. Répartition des étudiants en fonction de la fréquence de travail personnel hebdomadaire en septembre et en mai

Concernant plus précisément le temps de travail consacré par semaine (figure 2), il se situe, pour la majorité des étudiants du groupe témoin comme du groupe expérimental, entre deux et huit heures, et pour environ un quart, à plus de huit heures de travail. On ne relève à ce niveau qu'une faible évolution en cours d'année, commune aux deux groupes : si la part d'étudiants déclarant travailler plus de huit heures par semaine reste stable, on observe une baisse de la part d'individus qui travaillent entre cinq et huit heures (un peu moins importante dans le groupe expérimental) au profit des modalités inférieures. Là encore, les écarts ne sont pas significatifs.

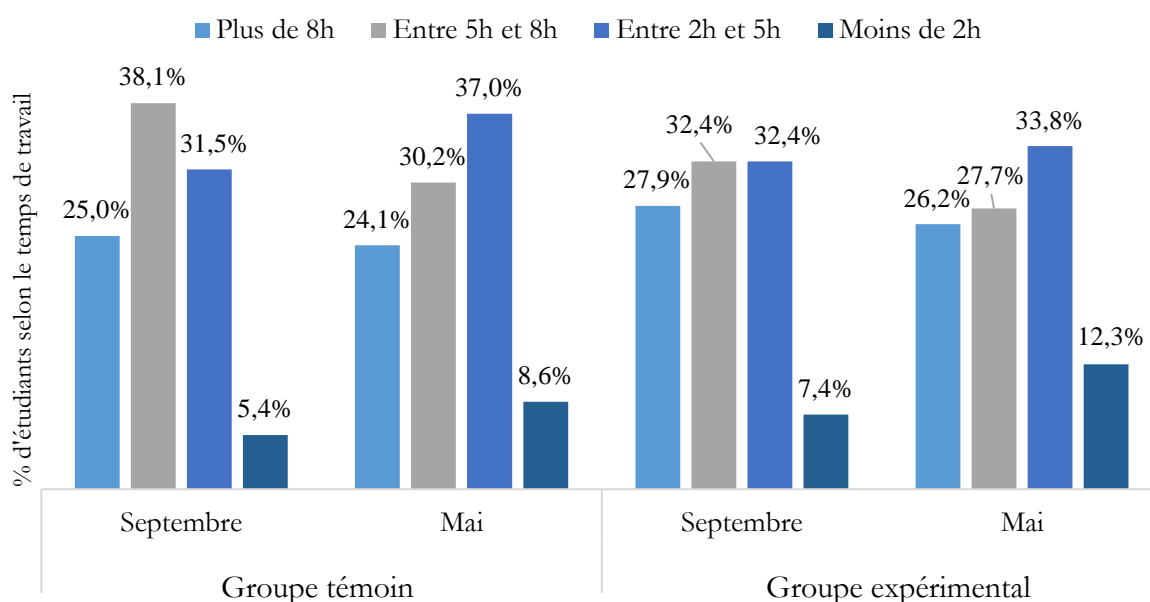


Figure 2. Répartition des étudiants en fonction de leur temps de travail personnel hebdomadaire en septembre et en mai

Concernant enfin le niveau estimé par les étudiants (figure 3), si la majorité d'entre eux, quel que soit le groupe, estime leur niveau plutôt bon en début comme en fin d'année, on relève une baisse sur la période pour les étudiants du groupe témoin (- 13 points), alors que la part est stable pour les étudiants qui ont suivi les modules (+ 1 point). Quelques étudiants revoient leur évaluation à la hausse dans des proportions similaires selon le groupe considéré. Enfin si les étudiants du groupe témoin sont plus nombreux en fin d'année à se déclarer « plutôt faibles » (+ 8 points) contrairement aux étudiants du groupe expérimental (- 9 points), ces derniers sont, par contre, un peu plus nombreux à se déclarer faibles (+ 6 points contre + 2 points).

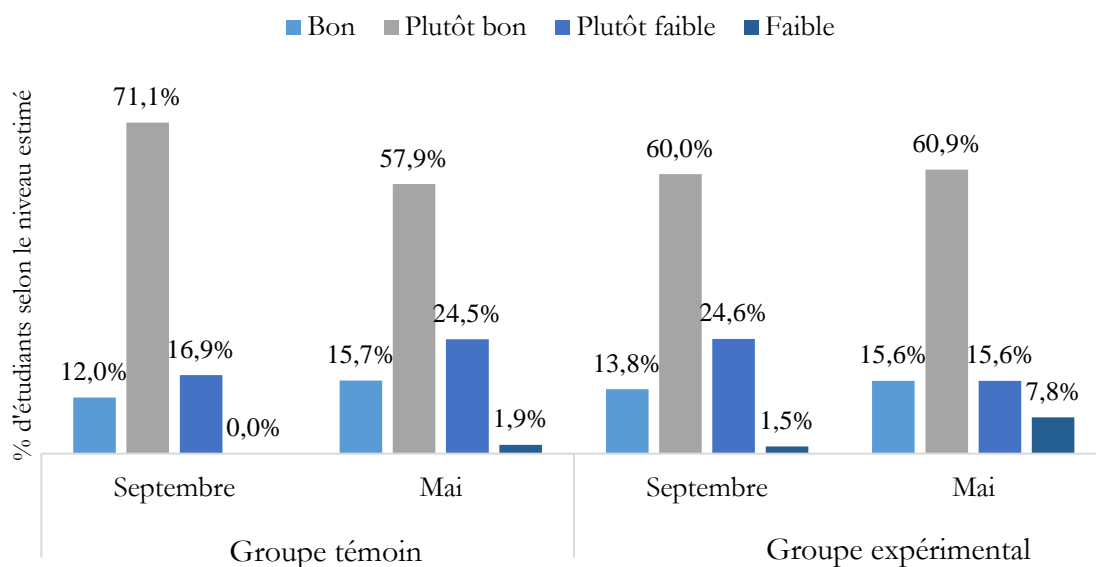


Figure 3. Répartition des étudiants en fonction de leur niveau estimé en septembre et en mai

3.4. Méthodes d'apprentissage

Si l'on s'intéresse désormais aux méthodes d'apprentissage mobilisées de manière récurrente (la plupart du temps ou toujours) par les étudiants en début et en fin d'année selon leurs déclarations (tableau 3), plusieurs constats peuvent être établis. Tout d'abord, on remarque qu'en septembre, les méthodes que les étudiants rapportent le plus souvent utiliser, quel que soit leur groupe, sont celles dont l'efficacité globale est la moins avérée (deuxième moitié du tableau ; Dunlosky *et al.*, 2013), ce qui confirme les travaux menés sur ce sujet dans le contexte anglo-saxon (Blasiman *et al.*, 2017 ; Brown *et al.*, 2016 ; Karpicke *et al.*, 2009).

Si ce constat se révèle globalement stable en fin d'année pour les étudiants du groupe témoin, on note une relative inversion de la tendance chez les étudiants du groupe expérimental. Chez ces derniers, trois méthodes globalement peu efficaces diminuent en cours d'année dans les déclarations des étudiants et de manière importante pour deux d'entre elles, s'imaginer (- 18 points) et user de moyens mnémotechniques (- 22 points), alors qu'elles diminuent également chez les autres étudiants mais dans une moindre mesure (- 9 points). De plus, la méthode « résumer » augmente pour l'ensemble des étudiants mais davantage chez ceux du groupe témoin (+ 9 points contre + 4 points) et la méthode « relire » augmente chez ces derniers mais diminue chez les étudiants du groupe expérimental (+ 3 points contre - 6 points).

On peut également relever du côté des méthodes considérées comme globalement « efficaces », une augmentation de leur utilisation déclarée par les étudiants pour quatre d'entre elles dans le groupe témoin et pour trois méthodes dans le groupe expérimental. L'écart apparaissant entre les groupes pour les méthodes « expliciter » (+ 16 points dans le groupe expérimental contre + 5 points dans l'autre), « se tester » (+ 4 points contre - 11 points) et « s'interroger » (+ 14 points contre + 6 points) tend à démontrer un effet positif des modules dispensés qui visaient l'adoption de ces méthodes plus actives et donc globalement plus efficaces sur les apprentissages.

Tableau 3. Méthodes d'apprentissage déclarées mobilisées la plupart du temps ou toujours par les étudiants en septembre et en mai (en % étudiants)

| Méthodes d'apprentissage | Groupe témoin | | Groupe expérimental | |
|--------------------------------|---------------|------|---------------------|------|
| | Septembre | Mai | Septembre | Mai |
| Expliciter | 44,8 | 49,7 | 36,9 | 53,1 |
| Varié | 44,1 | 52,2 | 42,6 | 39,1 |
| (se) Tester | 53,0 | 42,2 | 51,5 | 54,7 |
| S'interroger | 49,4 | 55,4 | 45,6 | 59,4 |
| Échelonner | 32,0 | 35,1 | 34,3 | 32,8 |
| Résumer | 62,6 | 71,7 | 62,1 | 65,6 |
| Relire | 86,3 | 89,3 | 86,8 | 81,2 |
| Surligner / souligner | 82,8 | 81,8 | 75,0 | 78,1 |
| S'imaginer | 66,0 | 57,2 | 64,7 | 46,8 |
| User de moyens mnémotechniques | 73,9 | 64,8 | 66,2 | 43,7 |

En raisonnant en termes de scores (qui tiennent compte de l'ensemble des modalités de fréquence), on observe de manière globale (figure 4) une tendance à l'augmentation dans l'utilisation déclarée des méthodes globalement efficaces (partie haute du graphique) et une tendance à la baisse dans l'utilisation des méthodes globalement peu efficaces (partie basse du graphique).

L'effet positif et attendu des modules de formation se confirme dans l'écart résidant entre groupe expérimental et groupe témoin pour trois méthodes efficaces (expliquer, se tester et s'interroger), davantage utilisées par ceux qui ont suivi les modules de formation, l'écart étant très significatif ($p. <0,01$) pour la première et peu significatif ($p. <0,1$) pour la deuxième. De même, cet effet positif transparait dans le fait de déclarer moins utiliser certaines méthodes peu efficaces (relire, s'imaginer, moyens mnémotechniques) même si les écarts demeurent faibles statistiquement.

D'autres résultats apparaissent en revanche contre-intuitifs comme la baisse de l'utilisation de la méthode « varier » chez le groupe expérimental quand elle augmente chez l'autre groupe ou bien l'augmentation (très faible néanmoins) de l'utilisation des méthodes « résumer » et « surligner » chez les étudiants ayant suivi les modules quand elle diminue pour les autres. Aucune différence statistique significative n'est toutefois apparue dans ces écarts de scores.

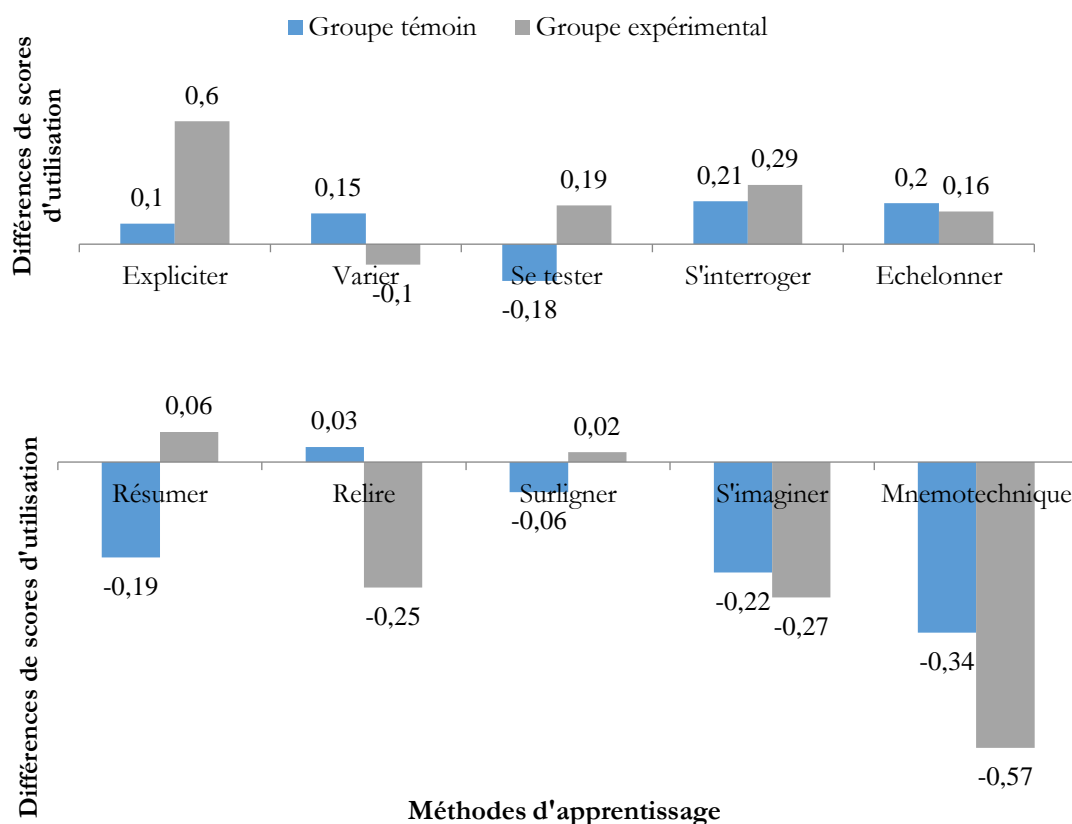


Figure 4. Différences de scores d'utilisation des méthodes d'apprentissage des étudiants selon qu'ils ont suivi ou non les modules

Lecture : En moyenne la différence de score de la méthode « expliciter » entre septembre et mai est de + 0,6 pour les étudiants du groupe expérimental. Seuils de significativité : * (10 %), ** (5 %), *** (1 %).

Le questionnaire proposait par ailleurs aux étudiants de juger de l'efficacité de ces méthodes d'apprentissage en début et en fin d'année. Dans ce cas, une différence de score positive indique que les étudiants ont jugé une méthode plus efficace en fin d'année qu'en début d'année. Ici encore la tendance globale se révèle plutôt encourageante et tend à considérer un effet du dispositif mis en place. En effet, on constate que, dans l'ensemble (figure 5), les étudiants jugent plus efficaces en fin d'année les méthodes qui le sont effectivement et globalement moins efficaces celles qui ne le sont pas.

L'effet du dispositif transparaît dans le fait que les étudiants ayant suivi les modules ont d'autant plus mis en avant l'efficacité des méthodes considérées comme globalement efficaces et d'autant moins celles des méthodes peu efficaces, à l'exception de la méthode « résumer ». Malgré ces écarts arguant en faveur d'un effet positif des modules de formation « apprendre à apprendre », notons toutefois qu'une seule différence de moyenne se révèle significative et concerne la méthode « relire » pour laquelle les étudiants du groupe expérimental ont significativement ($p < 0,01$) revu son efficacité à la baisse en fin d'année, quand les autres l'ont jugée plus efficace.

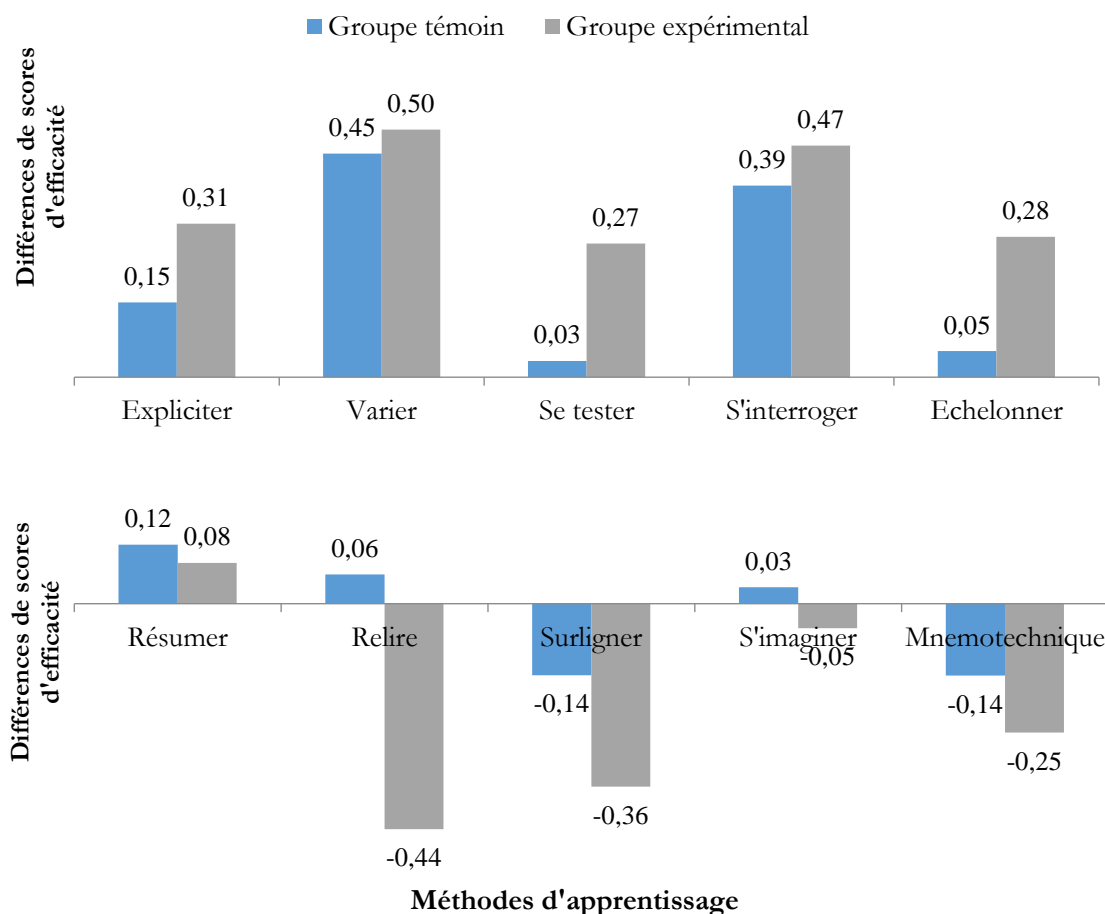


Figure 5. Différences de scores d'efficacité perçue des méthodes d'apprentissage des étudiants selon qu'ils ont suivi ou non les modules

Lecture : En moyenne la différence de score d'efficacité perçue de la méthode « expliciter » entre septembre et mai est de + 0,31 pour les étudiants du groupe expérimental. Seuils de significativité : * (10 %), ** (5 %), *** (1 %).

Enfin, les étudiants ont été interrogés quant au fait d'avoir apporté des changements dans leur façon d'apprendre au cours de l'année. Si, de manière générale, un quart des étudiants a répondu « oui » à cette question, c'est plus souvent le cas ($p. < 0,1$) des étudiants ayant participé aux modules de formation (33 %) comparativement aux autres (22 %). Enfin, il leur a été demandé si la période de confinement les avait conduits à modifier leurs pratiques d'étude, ce à quoi 41 % des étudiants ont répondu « oui ». Cette fois-ci, les étudiants n'ayant pas suivi les modules sont significativement ($p. < 0,5$) plus nombreux à avoir modifié leurs pratiques (45 %) que les autres (30 %).

4. Discussion

Notre première hypothèse était que, sans formation spécifique, la majorité des étudiants de première année d'une université française optaient pour des pratiques d'étude globalement peu efficaces pour un apprentissage en profondeur et donc moins favorables à la réussite académique. Nous faisons ensuite l'hypothèse que la participation de ces étudiants à un dispositif « apprendre à apprendre », intégré à leur emploi du temps durant le premier semestre de cours, allait conduire ces derniers à opter pour des pratiques d'étude plus efficaces, favorisant davantage la réussite.

Concernant les méthodes d'apprentissage, notre recherche confirme notre première hypothèse, c'est-à-dire le recours massif des étudiants aux méthodes considérées globalement comme peu efficaces pour des apprentissages en profondeur, telles que le fait de relire, de résumer, de surligner ses cours, confirmant ainsi la littérature sur le sujet (Blasiman *et al.*, 2017 ; Brown *et al.*, 2016 ; Karpicke *et al.*, 2009). Un autre élément intéressant à relever à ce sujet est que, dans l'ensemble, les étudiants sont cohérents dans le choix de leurs méthodes puisqu'ils privilégient celles qu'ils jugent les plus efficaces, quand bien même ce n'est pas le cas. Si ce constat est avéré en début d'année, il est moins exact en fin d'année où les méthodes les plus utilisées ne coïncident pas nécessairement avec celles qui sont jugées les plus efficaces (par exemple « se tester » est la deuxième méthode jugée la plus efficace mais fait partie des trois méthodes les moins utilisées). Ces résultats sont cohérents avec notre idée de départ selon laquelle, sans formation, une forte proportion d'étudiants n'aurait pas les connaissances métacognitives suffisantes pour adopter de bonnes stratégies et réguler efficacement ses apprentissages, justifiant ainsi l'importance d'un accompagnement des étudiants sur ce sujet pour favoriser leur réussite (Corbin, 2019 ; Houart, 2019).

Concernant l'évolution de ces pratiques, nos analyses ont permis de relever de nombreux changements dans les pratiques d'étude déclarées par les étudiants de première année en cours d'année universitaire. Outre ceux qui découlent de l'intégration académique des étudiants, c'est-à-dire de leur confrontation aux exigences et aux attentes de l'université en matière d'acquisition de connaissances et compétences, ces changements peuvent également être attribués, dans le cas de cette recherche, à deux autres éléments : la période de confinement causée par la crise sanitaire et le suivi des modules « apprendre à apprendre » proposés à une partie des étudiants.

De manière brute, sans tenir compte de l'expérimentation menée, on relève que les étudiants ont plutôt fait preuve d'une perte d'engagement dans leurs études sur la période considérée. En effet, leurs pratiques d'étude sont devenues moins variées et moins fréquentes au fil du temps, et leur temps de travail personnel a plutôt baissé. Qui plus est, les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études sont plus grandes en fin d'année universitaire qu'au début de l'année. Si ces évolutions peuvent résulter de la simple confrontation aux exigences et à la

culture universitaires de manière générale, dont on sait qu'elle peut générer stress et découragement chez les étudiants primo-arrivants (Coulon, 2005 ; Jellab, 2011), la situation exceptionnelle qu'ont vécu ces étudiants en raison de la crise sanitaire est une difficulté supplémentaire à considérer ici.

Par ailleurs, certains travaux ont montré que les intentions des étudiants ne correspondaient pas parfaitement à leur comportement réel. S'ils ont, au départ, l'intention d'utiliser quelques stratégies relativement efficaces, ils étudient finalement environ la moitié du temps qu'ils avaient prévu et utilisent des pratiques d'étude qu'ils estimaient eux-mêmes moins efficaces pour l'apprentissage (Blasiman *et al.*, 2017). D'autre part, les conditions d'étude qui ont été les leurs durant la moitié de l'année universitaire, du fait de la crise sanitaire, ont pu ancrer des difficultés déjà présentes mais aussi en créer d'autres. Et pour ce qui est de leurs pratiques studieuses, près de la moitié des étudiants déclare les avoir modifiées en raison du confinement. Si nos analyses ne permettent pas d'isoler des effets liés à cette situation particulière, celle-ci constitue néanmoins un élément important du contexte dans lequel cette étude a été réalisée.

Concernant l'effet du dispositif d'accompagnement, les résultats de l'expérimentation qui visait à former une partie des étudiants à « apprendre à apprendre » en se concentrant sur les méthodes d'apprentissage efficaces pour un apprentissage en profondeur, sont globalement positifs tout en restant limités. Si, d'un côté, les étudiants qui ont suivi les modules de formation ont, comparativement aux autres, moins vu leurs difficultés s'accroître durant l'année et rapportent utiliser davantage des méthodes plus efficaces, au détriment des autres méthodes, d'un autre côté, les écarts entre les groupes sont rarement significatifs. De plus, les étudiants qui ont suivi les modules de formation ont globalement modifié leur représentation de l'efficacité des méthodes d'apprentissages dans le sens attendu (les méthodes efficaces sont plus considérées comme telles et inversement) avec cependant une seule différence significative concernant la méthode « relire », pour laquelle les étudiants du groupe expérimental ont revu son efficacité à la baisse en fin d'année, quand les autres l'ont jugée plus efficace. Des effets positifs du dispositif donc, mais qui demeurent marginaux, ce qui va dans le sens d'autres travaux évaluant l'effet de dispositifs de soutien ou de remédiation auprès d'étudiants de première année universitaire (Danner, 2000 ; Michaut, 2003 ; Perret, 2015) et dont les effets s'avèrent très modérés.

5. Conclusion

Cette recherche expérimentale avait pour objectif d'apporter de nouveaux éléments de connaissance concernant les pratiques d'étude des jeunes inscrits en première année universitaire, à la fois d'un point de vue descriptif mais également concernant les effets d'un dispositif « apprendre à apprendre » sur les pratiques mobilisées par les étudiants. Les analyses menées permettent de valider notre première hypothèse : ces derniers rapportent opter bien souvent pour des pratiques d'étude qui ne leur permettent pas de favoriser un apprentissage en profondeur⁶, et par là même, de favoriser leur réussite universitaire. Nombreux sont, en outre, ceux qui rencontrent des difficultés pour évaluer le temps à consacrer à chaque matière, réviser autrement qu'en relisant, se concentrer, dépasser la pure mémorisation ou bien encore se mettre au travail.

⁶ Ce constat peut aussi être à mettre en relation avec le contexte universitaire de première année qui ne demande pas forcément aux étudiants de mobiliser des apprentissages en profondeur.

Notre seconde hypothèse semble également partiellement validée : les analyses produites témoignent d'un effet globalement positif du dispositif sur les pratiques d'étude des jeunes, cet effet étant toutefois limité. Ces résultats sont par ailleurs à relativiser puisque nous ne sommes pas en mesure de vérifier si les pratiques déclarées par les étudiants correspondent à la réalité de ce qu'ils font et, en particulier pour le groupe expérimental, si les étudiants n'ont pas répondu en se conformant aux préconisations données pendant la formation. Pour autant, si cela était le cas, cela serait dans une certaine mesure un indicateur positif de la formation, au moins en ce qui concerne l'évolution des connaissances métacognitives des étudiants. Par ailleurs, certains biais d'échantillonnage n'ont pas pu être contrôlés dans notre étude et viennent limiter la portée de nos résultats, comme le fait que nous n'avons pas d'information sur le niveau initial des étudiants de chacun des groupes ou le fait que nous n'avons pas d'indications sur ce qu'ils ont pu faire en dehors des cours en parallèle du dispositif. De plus, l'expérimentation a été menée sur deux filières et ne peut donc être considérée comme étant représentative de l'intégralité de la population étudiante. Il serait d'ailleurs intéressant d'analyser les pratiques des étudiants dans chaque filière spécifiquement, tant les pratiques d'apprentissage des étudiants sont susceptibles de varier selon la spécialité et l'organisation des enseignements (Boyer & Coridian, 2002). Ajoutons que le mode de passation du second questionnaire, diffusé en ligne en raison de la crise sanitaire, a pu induire des biais dans la recherche au sens où il est probable que nos répondants soient les plus motivés pour leurs études. En outre, il est difficile d'isoler les effets du dispositif sur les pratiques d'étude des étudiants de ceux liés à la période de confinement, s'agissant là vraisemblablement d'un facteur à ne pas négliger dans la compréhension des comportements d'étude des jeunes.

Néanmoins, bien que les résultats s'avèrent statistiquement peu significatifs, cette recherche présente l'intérêt d'apporter des pistes de réflexion intéressantes quant aux leviers à actionner pour améliorer les connaissances des étudiants sur le fonctionnement des apprentissages et les stratégies qui permettent un apprentissage plus en profondeur et ainsi favoriser leur adoption chez les étudiants. Toutefois, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, l'effet potentiel sur la réussite de l'utilisation de ces méthodes plus efficaces pour un apprentissage en profondeur suppose que les évaluations universitaires favorisent ce type d'apprentissage.

6. Références

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF136_15.pdf
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. De Boeck.
- Blasiman, R., Dunlosky, J., & Rawson, K. (2017). The what, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behaviour. *Memory*, 25(6), 784-792. <https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1221974>
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success. Dans J. R. Kirby (Dir.), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 111-134). Academic Press.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(3), 1-17. <https://doi.org/10.4000/osp.3249>
- Brown, P.C., Roediger, H.L., & Mcdaniel, M.A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Markus Haller.
- Cartier, S. & Mottier Lopez, L. (2017). *Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et régulation des apprentissages*. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Éds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. p. 1-26, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corbin, L. (2019). "Apprendre à apprendre" : Quels enjeux pour les apprenants et les enseignants ? *A.N.A.E.*, 163, 777-784.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Economica, 2^e édition.
- Danner, M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 33(1), 25-41.
- De Clercq, M. (2023). Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite, *Diversité*, 202(1).
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Duguet, A., Morlaix, S., & Le Mener, M. (2016). The key factors of success at University: what are the contributing factors drawn from education and what are the possible new leads for research, *International Journal of Higher Education*, 5(3), 222-235. <http://www.sciedupress.com/ijhe>.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham D.T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453>
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 191, 105–136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. De Boeck & Larcier.
- Gurung, R.A.R., Weidert, J., & Jeske, A. (2010). Focusing on how students study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10, 28–35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882123.pdf>

- Hartwig, M.K., & Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychonomic Bulletin and Review*, 19, 126-134. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y>
- Houart, M. (2005). L'accompagnement à distance centré sur les stratégies d'autorégulation pour adoucir la transition entre le secondaire et l'université. In *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*.
- Houart, M. (2019). Développer l'autorégulation : le rôle des questionnaires d'autoévaluation dans les activités de promotion de la réussite en première année à l'université. *La Revue LEeE*, 2.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142. <https://doi.org/10.4000/rsa.732>
- Karpicke, J.D., Butler, A.C., & Roediger, H.L. (2009). Meta-cognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own? *Memory*, 17, 471-479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Klipfel, J. (2022). Les parcours et la réussite en Licence, Licence professionnelle et Master à l'université. *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°15-Mai 2022* - MESR-DGESIP/DGRI-SIES.
- Kornell, N., & Bjork, R.A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14, 219-224. <https://doi.org/10.3758/BF03194055>
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. Dans R. R. Scmeck (Dir.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 54-82). Plenum.
- McCabe, J. (2011). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory and Cognition*, 39, 462-476. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0035-2>
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : entrer à l'université. *Recherche et formation*, 43, 101-113. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1852>
- Neuville, S., Frenay, M., & Schmitz, J. (2013). Réussite et échec en première année d'études universitaires. In S. Neuville, M. Frenay & V. Wertz (Éds.), *Persévérer et réussir à l'université*. UCL Presses universitaires de Louvain.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (202), 99-116.
- Perret, C., & Morlaix, S. (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 175-191. <https://10.3917/cdle.038.0175>.
- Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence : Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Éditions Universitaires de Dijon.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Putnam, A. L., & Roediger, H. L. (2018). Education and memory: Seven ways the science of memory can improve classroom learning. In J. T. Wixted (Ed.), *The Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*. Wiley.