LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE ET LA PERFORMANCE UNIVERSITAIRE DES ETUDIANTS

Saeed Paivandi

Université Paris VIII
Sciences de l'Education
2 rue de la Liberté
93526 Saint Denis cedex
saeedpaivandi@yahoo.com

Mots-clés : *apprentissage, université, environnement d'études, relation au savoir*

Résumé. *Les indicateurs de performance utilisés à l'université pour mesurer les résultats obtenus par les étudiants ne s'intéressent pas souvent à la qualité de leur apprentissage. Apprendre à l'université revêt un sens différent par rapport à la période scolaire imposant un « saut » qualitatif aux étudiants, d'où la pertinence de la question relative à la qualité d'apprentissage. Le texte rend compte les résultats d'une enquête auprès 115 étudiants visant à saisir le sens qu'ils accordent à leur apprentissage universitaire. Les entretiens conduisent à repérer quatre perspectives en rapport avec l'apprentissage universitaire : intellectuelle, stratégique, minimaliste, désimpliquante. En s'appuyant sur l'approche interactionniste, l'enquête tente de montrer l'impact de la perception développée par les étudiants à propos de l'environnement d'études sur la qualité de leur apprentissage et de mieux comprendre le processus de la socialisation intellectuelle des étudiants à l'université.*

Dans la réflexion sur les résultats obtenus par les étudiants à l'université, on doit distinguer la qualité de l'apprentissage de la performance universitaire (la réussite ou l'échec). Le discours politique tend à privilégier la réussite formelle de l'étudiant comme le seul facteur d'appréciation des résultats universitaires. Les travaux sociologiques ont souvent cherché à identifier les déterminants externes (origine scolaire, origine sociale, projet d'avenir, parcours antérieur) et internes (type et taille d'établissement, organisation pédagogique, pratiques d'études, contexte disciplinaire) de l'université à l'origine de l'échec ou de la réussite. Les indicateurs français établis par le ministère (DEPP) sont aussi construits en rapport avec les données purement « objectifs » : la réussite universitaire se calcule à la fois au niveau final des études et au rythme du parcours. Les étudiants les plus « performants » sont ceux qui arrivent au plus vite au terme du parcours universitaire. Ces indicateurs de performance ne prennent pas en considération la qualité de l'apprentissage. Cependant, la qualité de l'apprentissage constitue une question cruciale pour l'université car celle-ci renvoie à la relation à l'apprendre et au savoir à l'université et au sens que l'étudiant accorde à l'acte d'apprendre. Certains travaux de recherche tendent à critiquer cette perspective en révélant l'écart éventuel entre la dimension qualitative d'un apprentissage universitaire et la performance formelle.

1. La qualité de l'apprentissage universitaire

De nombreuses recherches se sont intéressées depuis les années 1960 à la problématique de l'apprentissage étudiant à l'université (Perry, 1970 ; Biggs, 1987 ; Entwistle et Ramsden, 1983 ;

Marton et Säljö, 1977). Celles-ci permettent de constater que les différentes habilités et capacités intellectuelles et méthodologiques attendues à l'université ne sont pas développées et mobilisées de la même façon par les étudiants. Le « saut » qualitatif attendu à l'université ne se produit pas avec la même densité chez les uns et les autres.

Parmi les premiers travaux directement centrés sur l'apprentissage universitaire il faut noter William Perry (1970) qui est un pionnier en la matière en menant une enquête sur les étudiants d'Harvard dans les années 1960. Cette recherche s'intéresse à la variété dans les modes d'appropriation du savoir universitaire chez les étudiants. L'enquête longitudinale sur les pratiques d'études des étudiants a permis de dégager une échelle de neuf positions traduisant l'exploration très différenciée du savoir universitaire. Dans cette typologie, les étudiants oscillent entre deux positions extrêmes : la première repose sur un dualisme simpliste et trivial fondé sur le caractère dual de la connaissance (vrai ou faux) ; la position opposée à l'autre extrême concerne l'approche relativiste. La posture relativiste permet le doute, l'ambiguïté et la mise en cause des théories déjà élaborées, l'étudiant est ici le sujet de sa formation et interprète les données dans une perspective critique.

Les recherches européennes explorent également cette piste et développent de nouvelles perspectives théoriques. Les chercheurs suédois (Säljö, Marton et Svensson) sur la manière d'apprendre à l'université approfondissent les travaux américains en s'intéressant à la conception que l'étudiant a de l'apprentissage universitaire. Les différentes typologies construites par ces recherches révèlent que les étudiants, indépendamment des résultats universitaires obtenus, peuvent différemment investir une tâche académique. Ces différences sont notables et déterminantes : l'apprentissage peut signifier pour certains, l'augmentation quantitative du savoir, la mémorisation pour stocker durablement des connaissances et les restituer lors des examens. Tandis que pour les autres, l'apprentissage devient une activité permettant la construction du sens, l'abstraction de la signification des relations à l'intérieur de la matière, l'interprétation impliquant le changement personnel et sa propre position dans le monde. Ces catégories reflétant les conceptions d'apprentissage rendent compte la variation notable chez l'apprenant de la passivité et de l'attitude scolaire à l'activité autonome et productive. En adoptant souvent une approche qualitative, on tente d'appréhender le sens que l'étudiant accorde au fait d'apprendre à l'université et sa qualité. On veut comprendre pourquoi et comment certains étudiants mobilisent une approche en profondeur tandis que les autres pratiquent une approche en surface (les deux peuvent « réussir »).

2. L'enquête sur les étudiants

Mon travail de recherche tente d'examiner la qualité de l'apprentissage dans le contexte des filières « non scientifiques » de l'université de masse en France. Les entretiens effectués entre 2005 et 2008 avaient pour objectif d'appréhender le sens donné par l'étudiant à l'acte d'apprendre à l'université. Je cherchais à analyser les interactions entre les étudiants et leur environnement d'études pour mieux comprendre les résultats obtenus par les étudiants sur le plan quantitatif (notes, diplômes) et qualitatif (le sens d'apprendre). Pour recueillir les données, trois types d'instruments ont été utilisés : les entretiens semi-directifs avec 105 étudiants inscrits dans des disciplines non scientifiques de cinq universités de la région parisienne ; le suivi régulier d'un groupe de dix étudiants pendant deux à trois ans ; les observations réfléchies durant mes activités d'enseignement.

Les entretiens ont été organisés autour d'une question centrale : quel est le sens de l'acte d'apprendre à l'université ? Au cours d'une discussion ouverte et compréhensive, les étudiants étaient invités à parler de leur parcours antérieur, de leur motivation pour choisir leur filière d'études, de leur projet, des cours dans lesquels ils ont « bien appris » et des cours « ratés » sur le plan éducatif, du climat des cours, des modes d'apprentissages différenciés selon les cours, de leurs relations avec les enseignants et leurs camarades, de l'utilité de l'apprentissage universitaire (savoir et savoir-faire), de la relation entre leur expérience et les savoirs universitaires. J'ai

interrogé les étudiants sur la signification des situations vécues, et pris en compte les éléments de « connaissance spontanée » qu'ils mobilisaient. Je voulais comprendre les activités par lesquelles les étudiants produisent et gèrent les situations universitaires. Je ne demandais pas aux étudiants de parler de leurs activités dans les études universitaires, des activités d'objectivation qui s'inscrivent dans un « cadre » et dans un contexte. On ne peut obtenir ce genre d'informations que par la familiarité du terrain, de l'immersion ou d'entretiens compréhensifs.

La notion d'environnement d'études comme un espace/temps est utilisée pour prendre en considération les éléments constitutifs du contexte social et pédagogique de l'apprentissage. Si l'on se réfère à l'expérience étudiante, l'environnement d'études se définit en rapport avec trois niveaux institutionnels. Le premier niveau concerne l'environnement global de l'établissement universitaire. L'établissement universitaire, comme unité opérationnelle du système supérieur, possède en même temps une certaine autonomie à travers ses traits propres (histoire, composantes disciplinaires, recrutement social, traditions) et ses dimensions symboliques. Le deuxième niveau se réfère au département (ou l'UFR) ou à un diplôme particulier. Il s'agit souvent, dans le contexte universitaire, d'un univers disciplinaire.Le troisième niveau renvoie au micro-contexte d'un cours ou d'un module d'enseignement comme la cellule basique de l'institution universitaire. Il constitue une institution provisoire au sein de la communauté disciplinaire, il a une place dans la hiérarchie du programme, un contenu, une organisation. Les trois niveaux, souvent présents dans le discours étudiant d'une manière directe ou indirecte, représente un espace/temps.

L'ensemble de ces données ne nous indique pas ce que les étudiants ont effectivement appris, mais ce qu'ils disent avoir appris. Il ne s'agit pas donc d'un bilan « objectif » à partir d'une grille d'évaluation rigoureuse (je n'avais même pas toujours accès à leurs résultats), mais uniquement d'une auto-évaluation à un moment donné du parcours universitaire, et d'un point de vue sur leur situation. Les étudiants évoquent ce qui présente pour eux de l'importance, de la valeur, dans leur apprentissage universitaire. Les outils mobilisés n'étaient donc pas seulement sensibles à l' efficacité « institutionnelle » en termes de notes ou de diplômes mais également à l'efficacité « qualitative » de l'acte d'apprendre.

Les données recueillies sont devenues l'objet d'un travail de dépouillement et d'interprétation, de regroupement et de catégorisation. J'ai tenté d'identifier des régularités et des processus dans l'expérience étudiante en tant que sujet-apprenant, sans exclure « les contingences du métier d'étudiant ». J'ai essayé d'examiner les étudiants qui ne réussissent pas leur métier et ceux qui y réussissent pour éviter de rabattre un comportement individuel ou collectif sur un étudiant singulier. Ces analyses permettent de repérer l'idéaltype de l'étudiant des disciplines non scientifiques à l'université, et les figures les plus présentes à partir de ce profil de référence.

3. La perspective d'apprentissage

J'ai travaillé sur l'apprentissage de l'étudiant en rapport avec le profil de l'idéal-type et l'expérience éducative au sein de l'université. Dans ma recherche, l'étudiant « authentique » (idéal-type) est un sujet-apprenant conscient, qui s'approprie un savoir-objet (théories, savoir-faire) à travers un processus épistémique. La grille établie permet d'étudier la façon dont chaque étudiant investit ses études et donne un sens à son apprentissage. Elle ne correspond pas aux profils dominants, mais c'est un point de repère. J'ai choisi le terme « perspective » qui n'est pas tout à fait la même chose que « approche », « conception » ou « orientation », expressions utilisées dans les autres recherches (souvent en psychologie cognitive). Ce choix renvoie à la démarche utilisée par mon enquête.

Dans mon travail, la perspective signifie un point de vue sur une réalisation dont l'étudiant est l'auteur. La perspective, dans la tradition de l'école de Chicago (Coulon, 1993), est définie comme un « ensemble d'idées et d'actions coordonnées que chaque individu utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée » (Becker et Geer, 1997). Pour moi la perspective est

l'ensemble articulé d'idées et de schèmes qu'un étudiant mobilise pour appréhender l'acte d'apprendre.

J'ai investi la perspective comme un concept interactif et phénoménologique, c'est-à-dire un ensemble de schèmes d'actions qui contient une « définition de la situation » ou les cadres dans lesquels les individus donnent sens au monde environnant. La perspective traduit les représentations et les points de vue des différents acteurs sur la situation. La perspective et la situation ne sont pas séparables. La relation à l'apprendre constitue la base d'un modus vivendi entre l'étudiant et l'université, et le développement d'une perspective, qui permettent aux étudiants de mobiliser des schémas d'action cohérents pour pouvoir vivre ses études.

La perspective d'apprendre n'a pas une fonction reproductrice, elle n'est pas constituée une fois pour toutes à partir des dispositions « intériorisées » et se distingue donc de la notion d'habitus. On peut parler d'une activité d'empilement, un bricolage permanent d'intégration de micro-expériences passées, un incessant travail de sédimentation, de classement des nouvelles expériences, et d'intégration de « nouvelles méthodes de compréhension de la vie sociale » (Coulon, 1993). Le caractère situationnel de la perspective convient à la démarche choisie car les étudiants ont tendance à développer cette perspective en interaction avec l'environnement d'apprentissage et par le biais d'une activité de construction et d'accomplissement d'une nouvelle identité.
Les entretiens conduisent à repérer quatre perspectives en rapport avec l'apprentissage universitaire :

La perspective « compréhensive » répond aux traits attendus des exigences académiques : il s'agit d'un étudiant qui privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'approprier du savoir d'une manière personnalisée. L'étudiant se montre motivé, curieux et intéressé par le sujet et le plaisir de l'apprentissage est un critère d'appréciation. Le désir est le ressort de cette perspective. Cette « valeur ajoutée » contribue à s'approprier le savoir en lui donnant un sens personnel et en le connectant aux autres acquis. L'apprentissage participe à développer et à transformer le soi et à l'associer à l'expérience personnelle et à la construction d'un je sujet apprenant. Ces apprentissages universitaires comme instrument de pensée permettent de transformer l'expérience quotidienne en objet de réflexion. Ils participent à la transformation de soi et de son rapport au monde.

La perspective « minimaliste » représente un apprenant qui se contente consciemment à un minimum indispensable pour valider son cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions pédagogiques. Ces étudiants reconnaissent avoir fait parfois un travail à la hâte et sans soin pour valider. Les étudiants qui visent le diplôme, un concours du secteur public se trouvent souvent dans cette catégorie, on cherche le meilleur rapport qualité / prix dans le travail universitaire. Ils favorisent souvent la mémorisation (la reproduction) du savoir, l'apprentissage des « choses utiles » pour la validation ou pour l'activité professionnelle, il tente de décoder rapidement les attentes professorales en rapport avec l'évaluation sans développer une forte implication personnelle. Dans la perception de ces étudiants, les cours sont une juxtaposition des activités fragmentées. Le temps consacré aux études compte, comme s'ils travaillent pour gagner un salaire, il faut faire sans délai avec des résultats perceptibles et rapides.

La perspective de performance reflétant une position centrée sur la réussite ses études, l'acquisition des choses en rapport avec le métier et l'obtention du diplôme. Ces éléments dominent le discours stratégique fondé sur une bonne organisation des études et l'assimilation des sommes cognitives exigées. L'étudiant dans cette logique tente d'obtenir les meilleures notes, d'être vu comme un bon étudiant, d'essayer de mieux comprendre les exigences des professeurs pour les examens, de faire un travail régulier, d'utiliser tous les moyens pour améliorer sa performance. Ce profil très présent est dans une logique du « savoir-objet » (de la réussite) et tient aux bonnes habitudes de travail.

La désimplication traduit l'état des étudiants en voie de marginalisation dans les activités, ils se sentent exclus ou/et il s'excluent. Ces étudiants ne parviennent pas à planifier l'apprentissage car ils vivent une instabilité et des ruptures en devenant la source des rapports contradictoires. Se sentir « exclu » du processus d'apprentissage est un acte d'aliénation dans le contexte universitaire. Le fonctionnement pédagogique de l'université permet d'inscrire certains candidats qui n'ont pas un projet ou qui sont en attente de s'inscrire ailleurs et leur présence à l'université n'a pas de sens, ils sont là sans y être vraiment.

Les différences entre les perspectives sont notables, elles ne mobilisent pas la même activité intellectuelle et ne produisent pas les mêmes effets en termes d'apprentissage, d'acquisitions cognitives et de la relation aux études et à l'université. Ces perspectives cohabitent à l'université et traduisent une dimension essentielle de la hétérogénéité de la population étudiante. Au début du parcours universitaire, la majorité de ces étudiants était dans la logique de la reproduction et de l'augmentation quantitative des connaissances comme ils avaient tendance à faire au lycée. Chemin faisant, certains étudiants réussissent à développer une perspective compréhensive.

La qualité de l'apprentissage renvoie aussi à la façon dont l'étudiant parvient à réduire les décalages entre les différents niveaux d'appropriation d'un savoir. Si on considère la mémorisation et l'accumulation quantitative du savoir comme le premier niveau de l'apprentissage, l'apprenant doit réussir à améliorer progressivement la qualité de son apprentissage en passant à la compréhension, à la capacité de donner un sens à l'ensemble de ses apprentissages, à la pratique de ses connaissances et de la démarche critique. L'étudiant passe ainsi de la phase passive (vécue souvent au lycée) à la phase créative dans la progression de l'apprentissage. Le fait de pouvoir connecter ses différents apprentissages et d'acquérir une capacité opérationnelle et intellectuelle conditionne ce passage qui constitue un moment crucial de la maturation intellectuelle des étudiants. C'est le passage entre les exigences « extérieures » comme source d'apprentissage aux exigences « internes » et personnelles. Atteindre ce niveau signifie que l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner se rejoindre. C. Rogers assimile ce niveau d'apprentissage à celui de « métacognition »[1].

4. L'impact de l'environnement d'études

La recherche sur la qualité de l'apprentissage étudiant ouvre une perspective nouvelle en rapport avec les conditions d'études à l'université. Mon enquête montre que l'environnement pédagogique est un espace-temps partagé entre étudiants et enseignants et ses enjeux ne se réduisent pas aux aspects épistémiques et pédagogiques (méthodes et techniques). Les étudiants sont également impliqués dans les rapports multiples (au monde, aux autres, à soi) influençant leur relation à l'apprendre. J'ai également essayé de comprendre pourquoi et comment les étudiants disent avoir bien appris dans tel cours et moins bien dans un autre. Elle a permis d'identifier les éléments liés à l'environnement universitaire dans le processus d'apprentissage. En s'appuyant sur l'approche interactionniste, l'enquête tente de montrer l'impact de la perception développée par les étudiants à propos de l'environnement d'études sur la qualité de leur apprentissage. Ces données permettent de mieux comprendre le processus de la socialisation intellectuelle des étudiants à l'université.

Lorsque je demande aux étudiants de parler de leur cours, ils l'évoquent avec une impression globale : « un cours formidable », « le cours était insupportable sur tous les plans », « un cours très scolaire », « le cours n'est pas mal, mais son organisation est nulle ». On peut classer en trois catégories les réponses fournies par les étudiants : la perception enthousiaste (l'idée globale est

[1] Le terme de métacognition (metalearning) est utilisé pour décrire l'état d'être conscient et de prendre le contrôle de son propre apprentissage ou ce qu'il sait de sa façon d'apprendre. La métacognition représente les connaissances qu´un individu a de ses propres états et processus cognitifs et ses capacités de contrôler et de planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d´un but ou d´un objectif déterminé (Biggs, 1987).

positive, on n'évoque pas les aspects négatifs ou on les minimise pour valoriser les points forts) ; la perception mitigée se réfère aux étudiants qui insistent sur les aspects positifs et négatifs à la fois ; la perception négative, quand les étudiants ont beaucoup de critiques et donnent un avis global négatif.

Tableau I : La perspective d'apprentissage selon la perception de l'environnement pédagogique

	Perception enthousiaste (31%)	Perception mitigée (47%)	Perception négative 22%
Perspective compréhensive	+++	+	
Perspective de performance	+++	++	+
Perspective minimaliste	+	++	+
Perspective désimplication		++	+++

Lecture : +++ (forte interdépendance), ++ (interdépendance relative), + (faible interdépendance)

Comme le tableau I l'illustre, lorsque l'étudiant a une perception enthousiaste, il se trouve beaucoup plus souvent parmi ceux qui ont une perspective de performance ou compréhensive. Inversement, lorsque l'étudiant a une perception négative, il a beaucoup plus de chance d'avoir adopté une perspective minimaliste ou une perspective de désimplication. J'ai rarement trouvé, dans mes entretiens, des étudiants ayant développé une perspective compréhensive avec une perception négative du contexte pédagogique : « j'ai deux professeurs, deux exceptions, qui ont pris le temps de nous faire comprendre leur cours où il y avait des échanges. Ces professeurs ont su communiquer avec nous et nous donner plaisir d'assister à leur cours. Ces professeurs me redonnent du courage et me poussent à aller de l'avant ». Les « mauvaises » expériences des étudiants adoptant souvent une perspective compréhensive correspondent au contexte négativement apprécié. L'environnement d'études constitue un espace/temps d'élaboration symbolique et subjective des représentations.

L'environnement d'études exerce souvent un double impact sur la qualité de l'apprentissage étudiant. On peut considérer les perspectives d'apprentissage développées par l'étudiant comme une réponse à une situation en rapport avec ses traits personnels. D'une part, le fonctionnement effectif et la pertinence du contexte d'apprentissage interviennent directement dans le processus d'apprentissage. D'autre part, la façon dont les étudiants perçoivent l'organisation pédagogique et le contenu de l'enseignement devient une donnée essentielle de leur mobilisation. Autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. C'est la perception de l'étudiant de l'environnement universitaire qui influence le sens donné à son acte d'apprendre. Lorsque l'environnement d'apprentissage est perçu comme intéressant, stimulant et pertinent, l'étudiant se mobiliserait davantage pour un meilleur apprentissage, une relation éducative plus riche et plus ouverte et une complicité intellectuelle plus importante avec l'enseignant. La perception de l'étudiant constitue la médiation entre contexte et sa perspective d'apprentissage.

Vouloir saisir le point de vue de l'apprenant sur la situation d'apprentissage nous conduit à adopter une approche interactionniste. L'étudiant est impliqué dans un processus interprétatif qui permet d'identifier d'une manière individuelle ou collective des pistes d'actions possibles. Mes observations montrent que la perception du contexte d'apprentissage, construite en situation, intervient dans le développement d'une perspective d'apprentissage. Le programme d'un cours ne se définit pas par les techniques pédagogiques mises en places par l'enseignant, mais par le contexte de leur utilisation. Utiliser l'exposé magistral, le travail en groupe, la participation des étudiants et leur implication ne favorisent pas mécaniquement un type d'apprentissage. On doit prendre en même temps le contexte de leur utilisation (comment ces méthodes sont mobilisées et perçues par les intéressés) et le sens que les partenaires accordent à telle ou telle activité et méthode. Si les étudiants ne partagent pas la même perspective que les enseignants, le dispositif peut être vidé de son sens.

5. Références et bibliographie

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.

Becker, H. S. & Geer, B. (1997). La culture étudiante dans les facultés de médecine. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : De Boeck & Larcier.

Biggs, J. B. (1987). *Student Approches to Learning and Studing*. Melbourne : Australian Council for Educational Research.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Entwistle, N & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London : Croom Helm.

Light, G. & Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education*. The Reflective Professional. London : Paul Chapman Publishing.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh : Scottish Academic Press.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning : 1-Outcomes and process. *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Ramsden, R. (1981). Effects of academic departments on student approches to study. *British Journal of Educationnal Psychalogy*, 51, 367-83.

Romainville, M. (2000*). L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus : Merrill.

Volet, S. & Järvelä, S. (2001). *Motivation in learning contexts : Theoretical advances and methodological implications*. New York : Pergamon.