Et si les stratégies d'apprentissage des étudiants et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages avaient un lien avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires?

Nancy Barbeau, Eric Frenette and Marie-Hélène Hébert

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2807>

DOI: 10.4000/ripes.2807

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Nancy Barbeau, Eric Frenette and Marie-Hélène Hébert, "Et si les stratégies d'apprentissage des étudiants et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages avaient un lien avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires?", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 37(2) | 2021, Online since 15 March 2021, connection on 18 March 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2807> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.2807>

This text was automatically generated on 18 March 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Et si les stratégies d'apprentissage des étudiants et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages avaient un lien avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires?

Nancy Barbeau, Eric Frenette and Marie-Hélène Hébert

1. Introduction

- 1 Selon les plus récentes données disponibles, 39 % des jeunes adultes des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques obtiennent un diplôme universitaire (OCDE, 2013). Par pays, pour cette même année, le taux d'obtention d'un premier diplôme sanctionnant une formation universitaire est de 47,06 % en Finlande, de 38,75 % aux États-Unis et de 35,24 % au Canada. Au Québec, selon les données de 2016, 27,4 % des personnes âgées de 25 à 64 ans détiennent un diplôme d'études universitaires. Ce taux d'obtention d'un diplôme universitaire au Québec, inférieur à celui des autres pays, préoccupe le gouvernement québécois qui a mis en place des mesures de soutien totalisant 25 millions dans le cadre du *Plan pour la réussite en éducation et en enseignement supérieur*¹ (Gouvernement du Québec, 2016). Par ailleurs, plusieurs chercheurs indiquent que la persévérance aux études universitaires est un enjeu important dans les universités québécoises (Larose et al., 2005; Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, et Hanca, 2007).

- 2 Considérant l'importance de la persévérance aux études universitaires, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux variables ayant un effet sur celle-ci. Des chercheurs ont exploré, entre autres, les caractéristiques personnelles (Lassibille et Gômez, 2009), le statut socio-économique (Pageau et Bujold, 2000; Vincens et Krupa, 1994), le passé scolaire (Hoffman et Lowitzki, 2005), le choix du programme d'études (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009), la motivation scolaire (Ben-Yoseph et al., 1999), le climat de classe (Ben-Yoseph et al., 1999), l'intégration sociale (Boshier et al., 1997), les méthodes d'enseignement et d'évaluation (Moortgat, 1996), les stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998; Darnon et Butera, 2005; Nolan, 1988; Romainville, 1993; Weinstein et Mayer, 1986), l'attrait pour des méthodes d'évaluation des apprentissages (Atjonen, 2014; Lakhal, 2012; Marton et Säljö, 1976b), les croyances à l'égard des méthodes d'évaluation des apprentissages (Brown et al., 2009; Brown et Remesal, 2012) ainsi que l'ajustement académique (Baker et Siryk, 1989b). Bien que de nombreuses variables aient été étudiées, les études menées au Québec dans le contexte de la persévérance aux études universitaires se sont principalement intéressées aux variables sociodémographiques, institutionnelles et environnementales (Sauvé, Debeurne, Martel, Wright, Hanca, Fournier et Castonguay, 2007).
- 3 Dans le contexte de la persévérance aux études, l'ajustement académique chez l'étudiant universitaire demeure un sujet peu documenté et il est difficile de dresser un portrait global de celui-ci (De Clercq, 2017). Dans les modèles de la persévérance aux études de Tinto (1975, 1993, 1997), l'ajustement académique contribue à l'intégration académique où l'étudiant décode et maîtrise progressivement de nouvelles connaissances et de nouvelles méthodes de travail nécessaires à sa persévérance aux études. L'ajustement académique permet donc aux étudiants de s'adapter aux nouvelles méthodes d'apprentissage (Romainville, 2000) et d'utiliser les moyens d'apprentissage qui correspondent au bon niveau taxonomique de l'évaluation (Duff et al., 2004) en vue d'assurer son intégration académique. Lakhal (2012) précise d'ailleurs que des recherches sur l'intégration académique sont nécessaires afin de mieux comprendre le phénomène de la persévérance aux études.
- 4 Les modèles de Tinto (1975, 1993, 1997) mettent en relief l'importance de considérer de nombreuses variables afin d'expliquer l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires. Parmi ces variables, les caractéristiques individuelles dont les stratégies d'apprentissage, l'attrait pour des méthodes d'évaluation ou les croyances à l'égard des méthodes d'évaluation sont importantes à considérer (Brown et al., 2012; Brown et Remesal, 2012; Lakhal, 2012). Afin de s'ajuster académiquement, un étudiant doit pouvoir compter sur ses stratégies d'apprentissage et les adapter au contexte universitaire (Romainville, 1993; Saint-Pierre, 1991; Weinstein et Mayer, 1986). Par exemple, les stratégies d'apprentissage exigent que l'étudiant prenne conscience de ses objectifs d'études et de ses intentions personnelles et des ajustements académiques nécessaires afin d'assurer une adéquation entre ce qu'il recherche et l'apprentissage qu'il doit faire (Côté, 1998; Weinstein et Hume, 1998; Weinstein et al., 2000). Ainsi, supposant que l'étudiant doive faire face à une charge de travail scolaire plus importante, plus complexe et surtout plus exigeante au cours de ses études universitaires, l'étudiant devra ajuster ses stratégies d'apprentissages en conséquence. De même, l'attrait d'un étudiant pour une méthode d'évaluation (Zeidner, 1987) ainsi que les croyances de celui-ci à l'égard de l'évaluation (Viau, 1997) peuvent jouer un rôle prépondérant dans l'ajustement académique. Un étudiant qui présente un

attire pour les choix de réponse, devra s'ajuster si l'évaluation à laquelle il est soumis est une dissertation. De même, un étudiant qui croit que les évaluations principalement axées sur l'explication de liens entre des éléments sont meilleures pour départager les étudiants forts des étudiants faibles, pourra être confronté à une remise en question le cas échéant. D'ailleurs, Marton et Säljö (1976a, 1976b) ainsi qu'Entwistle et Ramsden (1986) rapportent que les étudiants ont tendance à adopter leurs stratégies d'apprentissage en fonction des méthodes d'évaluation qui leur sont présentées.

- 5 Dans les études abordant la persévérance aux études, les interrelations existant entre les différentes variables ont été peu étudiées (Allen et al., 2010). Ainsi, en dépit de l'importance des caractéristiques individuelles des étudiants sous l'angle des stratégies d'apprentissage, des perceptions des étudiants envers l'évaluation (attrait et croyances) et l'ajustement académique, peu d'études se sont penchées sur les liens entre ces variables, ce qui porte à croire que l'intérêt pour celles-ci et les liens qui les unissent est relativement récent (Pascarella, 2006). Aussi, l'effet des stratégies d'apprentissage et des perceptions envers l'évaluation (attrait et croyances) sur l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études ne semble pas avoir été étudié à ce jour.
- 6 Étant donné qu'à notre connaissance, aucune recherche ou revue de littérature sur le sujet n'a été répertoriée, effectuer une revue de littérature scientifique sur ces variables peu étudiées est pertinent puisqu'elle permettra de mieux comprendre les liens entre les caractéristiques individuelles des étudiants universitaires et l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires. En ce sens, les résultats pourront contribuer à se doter d'un portrait multifactoriel de la situation permettant aux étudiants et aux professeurs de comprendre les facteurs ayant un effet sur l'ajustement académique des étudiants. Une meilleure compréhension pourra aider les étudiants dans l'ajustement de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances). Elle pourra aussi contribuer à aider les professeurs dans leurs réflexions au regard des méthodes d'évaluation qui s'adaptent le mieux aux stratégies d'apprentissage, aux perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances); ce qui pourrait avoir un effet sur la persévérance aux études.
- 7 Cet article apporte donc une contribution unique à l'avancement des connaissances en proposant une revue de littérature systématique ayant pour objectif de répondre à la question suivante : Est-ce que les stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) entretiennent des liens avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires?

1.1. Variables d'intérêts

- 8 Les variables présentées ci-dessous constituent les variables à l'étude.

1.1.1. L'ajustement académique

- 9 Parmi les études portant sur la persévérance aux études, certaines abordent la persévérance par l'étude de la transition vers l'université (Briggs et al., 2012; Gale et Parker, 2014) alors que d'autres le font par l'étude du processus d'ajustement académique (Chemers et al., 2001; Coulon, 1997; Larose et al., 1995; Romainville, 2000). Chez l'étudiant universitaire, bien que l'ajustement académique (AA) soit peu

documenté, certains auteurs ont tenté de le définir. De fait, l'AA est un processus cognitif et métacognitif qui permet à un étudiant de faire face de manière stratégique à différentes contraintes qui peuvent se présenter au cours de son parcours universitaire (Kornell et Metcalfe, 2006). Ainsi, si l'étudiant veut répondre adéquatement aux exigences universitaires, il doit s'adapter, se réguler et ajuster ses comportements, ses perceptions et ses attitudes.

1.1.2. Les stratégies d'apprentissage

- 10 Pour Weinstein et Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage (SA) sont des actes conscients (comportements, pensées, méthodes, moyens, procédures ou techniques) qui favorisent la démonstration des compétences et qui sont choisis en fonction de la situation et de l'objectif à atteindre. Les SA renvoient aux connaissances sur les manières d'apprendre, sur les manières de se motiver, sur les façons de se préparer à une évaluation ainsi que sur les actions à prendre pour résoudre un problème complexe (Kistner et al., 2015). Plus précisément, elles peuvent permettre : d'estimer le temps de répartition des tâches à effectuer, de mesurer l'efficacité de l'étude effectuée, porter un regard sur les compétences ou les stratégies nécessaires pour réussir une tâche, d'anticiper les éléments importants, de s'assurer de donner un sens aux apprentissages... Elles constituent dès lors, le moyen le plus efficace pour améliorer et pour renforcer l'apprentissage de nouvelles informations (Stewart et al., 2011; Wells, De Lange et Fieger, 2008).

1.1.3. Les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances)

- 11 Les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages sont abordées ici par l'attrait de l'étudiant pour des méthodes d'évaluation (attrait) (Atjonen, 2014) et par les croyances de ce dernier à l'égard des méthodes d'évaluation (croyances) (Brown et al., 2009; Brown et Remesal, 2012).
- 12 En ce qui concerne l'attrait, la littérature rapporte différentes définitions du concept, mais toutes semblent converger. L'attrait est défini comme étant : « une opinion, une attitude et une préférence à l'égard des méthodes d'évaluation et leurs propriétés » (Doğan, Atmaca et Aslan Yolcu, 2012, p. 206), ou encore, d'après Van de Watering, Gijbels, Dochy ainsi que van der Rijt (2008), par le choix de l'étudiant entre des méthodes d'évaluation ou par l'ordonnancement des méthodes selon ses choix personnels. Dans cet article, l'attrait se définit comme étant « l'inclinaison ou le penchant de l'étudiant vis-à-vis [une] méthode [d'évaluation] » (Lakhal, 2012, p. 45). Ce penchant de l'étudiant au nom de sa discipline d'études ou encore en raison de ses stratégies d'apprentissage fait que celui-ci tend à favoriser des méthodes d'évaluation plus que d'autres. Ainsi, un étudiant qui apprend par cœur pourra avoir un attrait pour les évaluations qui demandent de réciter des informations apprises par cœur. À l'inverse, un étudiant qui apprend en faisant des liens entre les concepts pourra favoriser les évaluations de type dissertation.
- 13 En ce qui a trait aux croyances, celles-ci réfèrent à des hypothèses non vérifiées (Calderhead, 1996) ou à des théories implicites (Clark et Peterson, 1986) qui composent les caractéristiques personnelles de l'étudiant. Pour cette raison, Clark et Peterson (1986) considèrent qu'il est possible d'observer « d'importantes différences entre les

croyances des [étudiants] et ce, même lorsqu'ils partagent une même vision et s'engagent dans des pratiques communes » (p. 289). Parmi les études qui traitent du sujet, celle de Kistner et al. (2015) définit les croyances à partir de la définition d'Op't Eynde et al. (2002) voulant qu'elles soient des conceptions subjectives qui ont un impact sur les perceptions et les actions. Les croyances sont aussi une question de goût et d'opinion (Struyven et al. (2008) qui peuvent se traduire dans l'acte de percevoir et d'anticiper ce qui composera l'évaluation (Van de Watering et van der Rijt, 2006). Un étudiant pourrait, par exemple croire que l'évaluation des apprentissages ne devrait servir qu'à déterminer une note, ou encore, que la transmission des critères d'évaluation avantage les étudiants.

1.2. Modèles de Tinto (1975, 1993, 1997)

- 14 De nombreux chercheurs ont contribué au développement de modèles théoriques visant à mieux comprendre le phénomène de la persévérance aux études qui est un processus multidimensionnel (Sauvé, Racette et Royer, 2006; Sauvé et Viau, 2003). Les modèles les plus mentionnés sont ceux de Bean et Metzner (1985), de Pascarella et Terenzini (2005), de Cabrera et al. (1992) ainsi que ceux de Tinto (1975, 1993, 1997). Ces derniers sont les plus cités et les plus utilisés. De surcroît, les modèles de Tinto (1975, 1993, 1997) sont élevés à un niveau quasi paradigmatique (Braxton et al., 2000), étant ceux « qui [ont] le plus influencé les autres modèles » (Lakhal, 2012, p. 18) et qui ont « fait l'objet de très nombreuses recherches qui convergent toutes vers une démonstration de [leur] robustesse » (Chenard et Doray, 2005, p. 73).
- 15 Des modèles de Tinto, celui de 1997 est un modèle explicatif longitudinal de la persévérance aux études présentant une logique allant de l'entrée à l'université jusqu'à la sortie ou jusqu'à la diplomation (voir Figure 1).

Figure 1. Traduction libre du modèle explicatif de la persévérance aux études (Tinto, 1997, p. 615)

- 16 Le modèle de Tinto (1997) établit que les caractéristiques individuelles des étudiants traduites ici par les stratégies d'apprentissage et les perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) sont prises en compte dès l'entrée à l'université et

se positionnent en amont de l'intégration académique qui est nécessaire pour assurer la persévérance aux études. L'ajustement académique, pour sa part, est une variable qui permet l'intégration académique. De fait, l'ajustement académique trouve une place dans le modèle de Tinto (1997), dans le système académique où l'étudiant doit s'ajuster aux différentes exigences des tâches d'évaluation qui varient tout au long de sa scolarité, de par leur nature et leur intensité (Baker et Siryk, 1989b).

- 17 Enfin, si Tinto considère l'effet des caractéristiques individuelles (stratégies d'apprentissage et perceptions de l'évaluation [attrait et croyances]) sur l'ajustement académique des étudiants les menant à la propension à persévérer dans leurs études universitaires, il appert que ces liens n'ont pas été testés.

2. Méthodologie

- 18 Pour répondre à la question de recherche : Est-ce que les stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait pour des méthodes d'évaluation et croyances à l'égard de ces méthodes) entretiennent des liens avec l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires, la démarche de revue de littérature systématique de Gough (2007) a été privilégiée. Cette démarche repose sur un ensemble de procédures structurées en neuf étapes.
- 19 1. Formuler une question ou un objectif de recherche et élaborer un protocole de recherche;
- 20 2. Définir les critères des études à retenir (inclusion et exclusion);
- 21 3. Définir la stratégie de recherche des articles ainsi que les sources d'informations à consulter;
- 22 4. Rechercher des articles scientifiques correspondant aux critères de recherche;
- 23 5. Rapporter les résultats et les constats en décrivant les études;
- 24 6. Retenir les données pertinentes eu regard aux études retenues;
- 25 7. Évaluer les qualités méthodologiques et de rigueur des études retenues;
- 26 8. Synthétiser les résultats en vue de répondre à la question ou aux objectifs de recherche;
- 27 9. Rédiger les conclusions de la revue de littérature.
- 28 Pour répondre à la question de recherche, différents critères de recherche ont été définis. D'abord, le dictionnaire thesaurus d'EBSCO a permis d'identifier les mots-clés à utiliser pour les variables d'intérêt (*learning strategies, preference, students' preference, beliefs or perception or attitude or opinion, students' perception, student evaluation, evaluation, evaluation methods, assessment, assessment method, student adjustment*). En français, les mots-clés stratégies d'apprentissage, attrait, croyance, évaluation des apprentissages ainsi qu'ajustement académique ont été privilégiés. Certains synonymes ont parfois été acceptés, tels que *evaluation methodology, school adjustment, approche d'apprentissage* ou encore *ajustement universitaire*. Les critères d'inclusion retenus afin de connaître les derniers développements dans le domaine, sont à l'effet que les articles scientifiques devaient avoir été publiés entre 2006 et 2017, s'inscrire dans le contexte de l'enseignement supérieur (*Higher Education*) auprès d'étudiants universitaires, provenir d'une revue avec comité de lecture et, enfin, présenter des liens entre au moins deux

concepts à l'étude. Afin de constituer l'échantillon d'articles scientifiques à considérer, la stratégie de recherche s'est déclinée selon deux volets : la recherche informatisée d'articles dans les bases de données bibliographiques et la bonification de la recherche à partir des références répertoriées dans les articles. Six bases de données bibliographiques ont été consultées, à savoir les plus souvent répertoriées dans les études : Academic Search Premier, Education Source, ERIC, Erudit, Cairn et Francis.

- 29 Lors du premier volet de la recherche, sur la base des critères établis, 21 066 articles scientifiques portant sur au moins une variable d'intérêt ont été repérés. Sur ceux-ci, un raffinement a été appliqué afin de ne retenir que les articles qui portaient sur au moins deux variables, ce qui a restreint le nombre à 1 953 articles. Par la suite, la lecture du résumé de l'article a permis de ne retenir que ceux qui étaient les plus pertinents pour répondre à la question de recherche. Des articles scientifiques ont été éliminés parce qu'ils étaient hors sujet ou encore parce que l'étude ne portait pas sur des étudiants inscrits aux études universitaires (domaine de l'enseignement supérieur), ce qui a réduit le nombre à 176. Une lecture de ces articles a été effectuée et, cette fois-ci, une grille de lecture, présentée au Tableau 1, a été conçue et utilisée pour évaluer la pertinence des articles. Les articles répondant aux critères identifiés dans le tableau étaient alors conservés. Ainsi, tous les articles recensés ne provenant pas d'une revue avec comité de lecture (par exemple, les livres, les comptes rendus de lecture), dont la méthodologie (hypothèse, devis de recherche, population et échantillon, instruments de collecte de données, analyses des données et résultats) n'était pas précisée ou non scientifique (irrégularités dans la méthodologie, dans le processus de collecte de données, dans l'échantillon ou dans les méthodes d'analyses des données), et, enfin, tous les articles qui ne discutaient pas des liens entre les variables ont été exclus. Sur ce dernier point, des articles scientifiques, bien qu'ils abordaient deux concepts, ont été exclus, puisqu'ils ne permettaient pas de porter un éclairage sur les liens entre les variables. Cette étape a permis de conserver 16 articles scientifiques.

Tableau 1. Grille de lecture des articles scientifiques

Éléments évalués	Critères des éléments à trouver
Type d'articles scientifiques	<ul style="list-style-type: none"> Articles scientifiques avec comité de lecture
Hypothèse ou question de recherche	<ul style="list-style-type: none"> Hypothèse de recherche permettant d'évaluer les liens entre les variables Question ou objectif de recherche permettant d'évaluer les liens entre les variables
Devis de recherche	<ul style="list-style-type: none"> Présentation et explication du devis de recherche permettant d'évaluer les liens entre les variables Cohérence du devis avec l'hypothèse ou la question de recherche
Population et échantillon	<ul style="list-style-type: none"> Population composée d'étudiants universitaires Présentation de la sélection de l'échantillon (critères de sélection)

Instruments de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des instruments de collecte de données • Justification du choix des instruments • Cohérence entre l'hypothèse ou la question de recherche et la méthodologie
Analyse des données	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des liens entre les variables • Liens proposés entre la théorie et les données observées
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats obtenus (significatifs ou non) • Explications des résultats

30 Lors du deuxième volet de la recherche, une consultation des références bibliographiques répertoriées dans les 16 articles scientifiques retenus a permis de retenir cinq articles scientifiques supplémentaires pour répondre à la question de recherche. Au final, 21 articles scientifiques ont fait l'objet d'analyse. De ces articles, 14 abordent les liens entre les SA et les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages, dont huit avec les croyances, cinq avec l'attrait et un avec l'attrait et les croyances. Ensuite, sept articles traitent des liens entre les SA et l'AA. Aucun article discutant de l'attrait ou des croyances avec l'AA, n'a été répertorié. Enfin, aucun article n'aborde à la fois les liens entre les SA, les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) ainsi que l'AA. Le Tableau 2 présente le descriptif des articles retenus. Une vue d'ensemble des objectifs, de la méthodologie et des conclusions de chacun des articles retenus est présentée en annexe.

Tableau 2. Descriptif des articles retenus

Caractéristiques des articles retenus	Fréquences
Langue de rédaction	<ul style="list-style-type: none"> • Anglais : 20 • Français : 1
Pays où la recherche s'est déroulée	<ul style="list-style-type: none"> • Arabie Saoudite : 3 • Canada : 2 • Belgique : 3 • Écosse : 1 • États-Unis : 1 • Finlande : 1 • Pakistan : 1 • Pays-Bas : 1 • Roumanie : 1 • Non applicable² : 2 • Non mentionné³ : 5
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Revue de littérature : 2 • Étude quantitative : 11 • Étude qualitative : 8

Domaine d'études des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Administration : 2 • Criminologie : 1 • Divers domaines : 3 • Éducation : 4 • Médecine : 6 • Psychologie : 1 • Non applicable⁴ : 2 • Non mentionné : 2
--------------------------------	--

3. Constats

- 31 L'analyse des articles retenus dans cette revue de littérature systématique conduit à six constats. Le premier constat qui émerge est le chevauchement de l'étude des stratégies d'apprentissage et des approches d'apprentissages. Le deuxième constat pose l'existence de liens entre les stratégies d'apprentissage et l'ajustement académique, alors que le troisième constat présente les liens entre les stratégies d'apprentissage et les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances). Le quatrième constat fait état de l'absence de liens documentés entre les stratégies d'apprentissage, les perceptions envers l'évaluation des apprentissages et l'ajustement académique. Enfin, le cinquième et le sixième constats, mettent respectivement en évidence les limites des recherches retenues et l'insuffisance des données existantes.

3.1 Stratégies d'apprentissage et approches d'apprentissage

- 32 De manière générale, le premier constat qui émerge de la revue de littérature systématique est que les chercheurs étudient les SA, non pas dans la démonstration de leur utilisation, mais dans la démonstration de la qualité de l'apprentissage qui en découle, c'est-à-dire par l'étude de l'approche d'apprentissage (Al-Kadri, Al-Moamary, Al Takroni, et al., 2012; Al-Kadri et al., 2011; Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts, et al., 2012; Baeten et al., 2008; Côté et al., 2006; Gijbels et Dochy, 2006; Gijbels et al., 2008; Segers et al., 2006; Struyven et al., 2006). Au regard de l'approche d'apprentissage, Entwistle et Ramsden (1983) précisent qu'elle désigne la qualité de l'apprentissage (processus et résultats) effectué. L'approche d'apprentissage ne doit toutefois pas être confondue avec les SA lesquelles renvoient aux activités ou aux méthodes mobilisées pour réaliser une tâche particulière (stratégies cognitives, métacognitives, affectives) (Paivandi, 2015). Ainsi, les SA sont des processus internes, non nécessairement observables (répétition, élaboration, organisation des idées, etc.) et l'approche d'apprentissage devient le produit, l'approfondissement ou non d'un apprentissage effectué à partir de SA. L'étudiant influencé par la tâche à effectuer et par son approche d'apprentissage choisira la SA la plus pertinente pour lui. L'approche d'apprentissage pourra alors être en surface, en profondeur ou stratégique.
- 33 L'approche d'apprentissage en surface vise principalement à répondre à une tâche d'apprentissage ou d'évaluation. Cette approche amène l'étudiant à porter une attention aux différents éléments à apprendre en tant que parties isolées, au détriment de l'intégration des connaissances. Elle privilégie les stratégies de mémorisation des

informations nécessaires à la réalisation des tâches (Gijbels et al., 2008; Heikkilä et Lonka, 2006). Dans cette approche, les SA sont choisies en fonction de l'évaluation.

- 34 L'approche d'apprentissage en profondeur, pour sa part, poursuit des objectifs de compréhension, de construction des connaissances à partir des connaissances antérieures, de mise en relation des concepts, de recherche de sens et d'examen des arguments (Gijbels et al., 2008; Heikkilä et Lonka, 2006). Cette approche engage l'étudiant dans son apprentissage, où, plutôt que de mémoriser il s'investit afin de donner un sens à ses apprentissages. L'étudiant utilise alors des SA qui lui permettent d'organiser ses connaissances et de gérer efficacement ses apprentissages.
- 35 L'approche d'apprentissage stratégique réfère quant à elle aux façons dont l'étudiant interprète les exigences d'une tâche dans un contexte d'apprentissage afin d'atteindre des performances élevées. Cette approche engage l'étudiant dans la gestion de son temps, dans la répartition de ses efforts, dans l'organisation de ses conditions d'apprentissage ou d'études (Heikkilä et Lonka, 2006). L'étudiant ajuste ses SA en fonction des tâches à réaliser et de l'évaluation à passer. Il peut alors anticiper les SA à privilégier en fonction des évaluations auxquelles il a déjà été soumis, afin de prédire ce qui fera l'objet de la prochaine évaluation.

3.2. Liens entre stratégies d'apprentissage et ajustement académique

- 36 Dans le corpus d'articles retenus, sept articles abordent les liens entre les stratégies d'apprentissage et l'ajustement académique. Dans ceux-ci, deux conceptions de l'AA sont mises en évidence : l'ajustement académique chez les étudiants de première année universitaire (Cazan et Anitei, 2010) et l'ajustement académique chez les étudiants internationaux (Janjua et al., 2011). Nonobstant la conception à laquelle l'AA fait référence, ce concept entretient des liens avec les SA.
- 37 Les études effectuées chez les étudiants universitaires en première année font état que des SA inefficaces peuvent être déterminantes dans les difficultés d'AA (Kornell et Metcalfe, 2006). Ces étudiants doivent souvent faire face à une charge de travail académique plus importante, plus complexe et souvent plus importante que celle exigée lors de leurs expériences académiques antérieures (Kuh et al., 2007).
- 38 Cazan (2012) a cherché à comprendre la relation entre les performances académiques antérieures des études, les caractéristiques de la motivation, les SA et l'AA chez des étudiants en première année universitaire. L'étude de Cazan (2012) s'est déroulée auprès de 280 étudiants à la Transylvania University de Brasov en Roumanie. À partir des résultats obtenus à deux questionnaires (*The Academic Adjustment Questionnaire* et *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), Cazan (2012) a testé des modèles de régression afin d'identifier les prédicteurs de réussite les plus importants. Le premier modèle, qui inclut, les résultats scolaires antérieurs expliquent, 10 % de la variance de l'AA. Le deuxième modèle auquel ont été ajoutées les stratégies métacognitives, cognitives et motivationnelles explique alors 24 % de la variance de l'AA. Dans le troisième modèle, la motivation (valeur de la tâche, auto-efficacité et la gestion de l'anxiété par rapport au questionnaire) a été ajoutée et une valeur de 34 % de la variance de l'AA a été obtenue.

- 39 Selon Cazan (2012), les SA autorégulées (identifier les objectifs à atteindre, déterminer les obstacles à surmonter, cerner les ressources nécessaires), les stratégies cognitives et métacognitives, l'auto-efficacité et l'anxiété peuvent également être des prédicteurs de l'AA. De ces variables, celles ayant le plus grand effet sur l'AA sont les stratégies d'autorégulation et les stratégies métacognitives (Cazan, 2012). Des étudiants qui planifient efficacement leur étude, qui surveillent leur apprentissage et qui ajustent constamment leurs comportements aux situations réussissent mieux et ont un niveau d'AA plus élevé (Cazan et Anitei, 2010). Qui plus est, des étudiants qui auraient des habiletés cognitives moindres pourraient persévérer et réussir leurs études en ajustant leurs SA (Chamorro-Premuzik et Furham, 2008). Par la même occasion, les étudiants capables de faire face à des situations stressantes utilisent efficacement leurs ressources d'études et savent quand demander de l'aide (Cazan et Anitei, 2010). En outre, les étudiants autonomes réussiraient et persévéraient davantage dans leurs études parce qu'ils s'autorégulent et persistent face aux difficultés (Komarraju et Nadler, 2013).
- 40 Dans les études effectuées auprès d'étudiants universitaires internationaux, l'AA est vécu différemment, étant l'un des problèmes majeurs. Ces derniers doivent faire face à des normes sociales, des normes culturelles, des manières différentes d'enseigner et d'apprendre ainsi que des valeurs autres que celles qu'ils ont connues (Janjua et al., 2011). L'étude de Janjua et al. (2011) identifie les différentes expériences d'apprentissage des étudiants internationaux au Pakistan à l'Université Islamique Internationale d'Islamabad (103 étudiants provenant de 45 pays) et évalue l'effet de l'AA sur leur réussite académique. Dans les conclusions, ces chercheurs soutiennent que plusieurs étudiants internationaux mentionnent que l'enseignement et les approches sont très différents de celles de leur milieu et que la majorité des étudiants internationaux affirment avoir dû lutter contre des difficultés, de l'inconfort ainsi que de la confusion (Janjua et al., 2011). En outre, un des étudiants internationaux a mentionné qu'il avait dû changer ses stratégies d'apprentissage.

Figure 2. Lien entre les stratégies d'apprentissage et l'ajustement académique selon la revue de littérature systématique effectuée

3.3. Liens entre stratégies d'apprentissage et perceptions envers l'évaluation des apprentissages

- 41 La majorité des articles consultés, soit 14 articles sur 21, fait ressortir l'existence de liens entre les SA et les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) (Al-Kadri, Al-Moamary, Al Takroni, et al., 2012; Al-Kadri et al., 2011; Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts, et al., 2012; Al-Kadri, Al-Moamary et van der Vleuten, 2009; Baeten et al., 2008; Gijbels et Dochy, 2006; Gijbels et al., 2008; Heikkilä et Lonka, 2006; Reid, Duvall et Evans, 2007; Santanello, Dow et Bergman, 2014; Segers et al., 2006; Smimou et Dahl, 2012; Struyven et al., 2006; Van de Watering et al., 2008). De ces articles, sept articles abordent les liens dans une perspective qualitative, six dans une perspective quantitative et une seule dans une revue de littérature.

- 42 L'analyse des articles met en évidence, d'une part, que les perceptions qu'ont les étudiants des méthodes d'évaluation influencent la manière dont les étudiants utilisent leurs SA (Gijbels et al., 2008) et d'autre part, que les étudiants peuvent adapter leurs SA aux demandes de l'évaluation (Broekkamp et van Hout-Wolters, 2007). Selon que l'évaluation reposera sur des questions liées à la mémorisation ou des questions nécessitant la mise en relation de connaissances, les SA utilisées par les étudiants seront différentes (Al-Kadri et al., 2011; Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts, et al., 2012; Baeten et al., 2008).
- 43 Parmi les études s'étant intéressées aux liens entre les SA et l'attrait, celle de Van de Watering et al. (2008) qui ont interrogé 210 étudiants de première année du premier cycle dans une université néerlandaise retient l'attention. Parmi ces étudiants, ceux ayant une approche d'apprentissage en surface ont mentionné avoir de l'attrait pour des évaluations comportant des questions à choix multiples, par opposition aux étudiants qui ont une approche d'apprentissage en profondeur qui ont affirmé avoir une préférence pour les questions de type essai. Selon cette même étude, les étudiants, indépendamment de leur approche d'apprentissage, se sont déclarés moins motivés par l'auto-évaluation, plus motivés par l'évaluation par les pairs et très motivés par l'évaluation effectuée par le professeur (Van de Watering et al., 2008). Gijbels et Dochy (2006) observent aussi que l'attrait pour des méthodes d'évaluation est lié aux approches d'apprentissage. Ils notent, une relation élevée entre l'apprentissage en profondeur et l'attrait pour une tâche de réflexion.
- 44 Les huit études abordant les SA et les croyances, concluent à l'existence de liens entre ces variables (Al-Kadri, Al-Moamary, Al Takroni, et al., 2012; Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts, et al., 2012; Al-Kadri et al., 2009; Baeten et al., 2008; Gijbels et Dochy, 2006; Gijbels et al., 2008; Segers et al., 2006; Smimou et Dahl, 2012). Toutefois, parce qu'elles appartiennent au monde intérieur de l'individu, l'influence des croyances est difficile à mesurer (Van der Schaaf et al., 2008). Dans ces études, les croyances sont abordées selon qu'elles appartiennent aux professeurs ou selon qu'elles appartiennent aux étudiants. D'abord, les croyances des professeurs à l'égard de l'évaluation peuvent avoir un effet sur l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages. Du point de vue du professeur universitaire, les pratiques évaluatives sont liées par des croyances sur la nature et sur le but de l'évaluation (Brown et Remesal, 2012). Les conceptions personnelles des professeurs influencent leur enseignement, leur évaluation et par le fait même, les SA à privilégier de la part des étudiants. Du point de vue de l'étudiant universitaire, pour reprendre les propos de Brown et Remesal (2012), les actes pédagogiques, les croyances à l'égard des méthodes, les évaluations privilégiées et la performance des étudiants sont affectés par les conceptions des professeurs. Peterson et Earl (2007) sont d'avis que si les étudiants ont une conception négative du rôle de l'évaluation, leur motivation, leurs SA et leur estime de soi peuvent s'en retrouver affectées. Brown et Hirschfeld (2008) partagent cet avis qu'une perception positive de l'étudiant envers l'évaluation des apprentissages est liée à l'augmentation de ses résultats d'apprentissage. Ainsi, selon les méthodes d'évaluation utilisée, un étudiant peut modifier ses opinions et ses croyances (Smimou et Dahl, 2012).
- 45 Au regard des corrélations identifiées entre les SA et les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances), il appert que l'approche d'apprentissage (SA) en profondeur est corrélée ($r=.297$) avec une évaluation qui fait appel à la compréhension (Baeten et al., 2008) et que cette même approche est corrélée

avec une tâche ou une évaluation qui fait appel à la réflexion ($r=.347$) (Gijbels et Dochy, 2006). Au regard des méthodes d'évaluation, l'évaluation par portfolio est corrélée positivement avec l'approche d'apprentissage en profondeur ($r=.247$) et négativement avec l'approche d'apprentissage de surface ($r=-.227$) (Baeten et al., 2008).

Figure 3. Liens entre les stratégies d'apprentissage et les perceptions envers l'évaluation des apprentissages selon la revue de littérature systématique effectuée

3.4. Stratégies d'apprentissage et perceptions envers l'évaluation des apprentissages : des variables prédictives de l'ajustement académique?

- 46 Au chapitre des liens qui unissent les SA, les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et l'AA, l'analyse des articles retenus met en évidence qu'il existe des liens réciproques entre les SA et les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances), un effet des SA sur l'AA, mais qu'aucun lien entre les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et l'AA n'a été identifié. Par ailleurs, aucune étude abordant ces trois variables ensemble n'a été répertoriée. De ce fait, il pourrait être intéressant, dans des recherches futures, d'étudier les liens entre ces trois variables simultanément. La figure ci-dessous présente les liens étudiés entre ces variables à partir de la revue de littérature systématique.

Figure 4. Liens entre les stratégies d'apprentissage, les perceptions envers l'évaluation des apprentissages et l'ajustement académique selon la revue de littérature systématique effectuée

3.5. Sommaire et limites des recherches retenues

- 47 Broekkamp et Van Hout-Wolters (2007) soutiennent que dans les études expérimentales et dans les études descriptives, des différences peuvent être observées quant aux résultats obtenus, notamment à cause des différences concernant la population étudiante et l'environnement. La diversité des méthodologies, les tâches d'évaluation privilégiées lors des études ainsi que le moment de la passation des questionnaires peuvent aussi induire des différences expliquant les différences observées entre les résultats des études.
- 48 Les articles retenus présentent des études qui se sont déroulées auprès d'étudiants inscrits dans divers domaines d'études : six en médecine, quatre en sciences de l'éducation, trois dans divers domaines d'études confondus et deux en administration. Les autres articles, outre ceux pour lesquels le domaine d'études n'était pas mentionné, présentent des résultats d'études effectuées auprès d'étudiants universitaires inscrits en criminologie et en psychologie.
- 49 Dans les articles retenus, les étudiants ayant répondu présentent des caractéristiques individuelles différentes, que ce soit au chapitre de la nationalité ou du genre, ce qui contribue à limiter la généralisation des résultats. Dans certaines études, la nationalité des étudiants interrogés est relativement homogène alors que dans une étude, 70 % des étudiants sont néerlandais, 12 % allemands et 18 % d'une autre nationalité (Segers et al., 2006). Dans d'autres études, la population est composée d'étudiants belges (Gijbels et al., 2008) et d'étudiants américains (Santanello et al., 2014). En ce qui a trait au genre, dans l'étude de Gijbels et al. (2008) sur les 67 étudiants ayant rempli le questionnaire de recherche, 67,1 % sont des hommes, alors que dans celle de Santanello et al. (2014) le genre n'est pas disponible, ce qui rend la comparaison des résultats impossible. De même, Gijbels et al. (2008), ont interrogé 790 étudiants dont 83 % sont des femmes de première année du premier cycle inscrites en psychologie et a contrario, Al-Kadri et al. (2011), ont étudié une population exclusivement masculine, provenant de l'Arabie Saoudite et étudiant dans une faculté de médecine en 3^e et 4^e année du premier cycle.

- 50 Au chapitre de l'environnement d'apprentissage, la perception de l'environnement dans lequel l'étudiant apprend peut interférer les choix de ses SA (Al-Kadri et al., 2011; Al-Kadri et al., 2009; Gijbels et al., 2008). Le moment de l'administration des questionnaires peut aussi avoir un effet puisqu'entre la première année à l'université et l'année terminale, les étudiants font des apprentissages et font évoluer leurs SA (Struyven et al., 2006). Dans une des rares études québécoises abordant les liens entre les SA et l'AA, Côté et al. (2006) voulaient vérifier l'hypothèse selon laquelle les étudiants de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke adoptent une approche d'apprentissage de plus en plus profonde au fur et à mesure qu'ils avancent dans le curriculum médical préclinique. À cet effet, ils ont interrogé 404 étudiants, dont 80 % des étudiants étaient à leur première expérience universitaire et dont 20 % avaient déjà eu une expérience universitaire. Les résultats sont à l'effet qu'au fur et à mesure que l'étudiant avance dans son curriculum de formation, l'approche d'apprentissage n'évolue pas et un AA n'est pas nécessaire, et ce, indépendamment des SA utilisées. L'hypothèse formulée par les chercheurs pour expliquer cette conclusion repose sur le fait que les évaluations qui ont été utilisées en fonction de l'avancement dans le curriculum ne favorisaient peut-être pas le développement d'une approche d'apprentissage plus profond chez les étudiants de la faculté.
- 51 La diversité des instruments de mesure utilisés constitue aussi une distinction importante entre les études ayant fait l'objet des articles. Ainsi, si la plupart des études privilégient les questionnaires autorapportés (Baeten et al., 2008; Gijbels et Dochy, 2006; Gijbels et al., 2008), d'autres fondent leurs résultats sur des entrevues (Al-Kadri et al., 2011; Al-Kadri et al., 2009) ou encore sur une revue de littérature (Broekkamp et van Hout-Wolters, 2007). Nonobstant cette diversité méthodologique, certains questionnaires, dont les qualités psychométriques sont reconnues dans la littérature, ont été utilisés à maintes reprises par maints chercheurs. À titre d'exemple, pour évaluer les SA, le questionnaire *Revised Two factors version of the Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) de Biggs (2001) a été utilisé dans quatre études et le questionnaire *Assessment Preferences Inventory* (API) de Birenbaum (1994) qui évalue l'attrait a été privilégié dans trois études. Pour l'ajustement académique, le questionnaire le plus souvent cité est *The Academic Adjustment Questionnaire* (Baker et Siryk, 1989a) que l'on retrouve dans deux études.

3.6. Insuffisance des données existantes

- 52 Concernant les liens étudiés entre les variables et les limites des recherches présentées, la revue de littérature systématique met en lumière une insuffisance des données visant à documenter les liens qui unissent les SA, les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et l'AA.
- 53 La revue de littérature systématique effectuée permet d'identifier des liens entre certaines variables prises deux à deux, notamment entre les SA et les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) dans 14 articles sur 21. En contrepartie, elle met en évidence le faible nombre d'articles abordant les liens entre les SA et l'AA (7 articles sur 21) ainsi que l'absence d'article traitant des perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et de l'AA. Ainsi, elle amène à observer qu'aucune étude n'a analysé les liens entre les SA, les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et

croyances) et l'AA. Par ailleurs, plusieurs chercheurs conviennent que le corpus scientifique présente une insuffisance de données permettant de démontrer empiriquement des liens multidimensionnels entre les SA, les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages et l'AA (Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts, et al., 2012; Gijbels et al., 2008; Kornell et Metcalfe, 2006).

- 54 Enfin, le nombre d'études limité abordant les liens entre les SA et l'AA porte à croire que l'intérêt pour ces variables dans le contexte des études universitaires est relativement récent (Pascarella, 2006). De même, plusieurs chercheurs attirent l'attention sur le fait qu'il existe peu de connaissances sur la relation complexe entre les SA et les méthodes d'évaluation et, qu'une clarification des liens est nécessaire (Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts, et al., 2012; Gijbels et al., 2008). Conséquemment, il ne fait nul doute que pour bonifier le corpus scientifique, une étude sur l'analyse des liens entre les SA, les perceptions des étudiants envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et l'AA pourrait permettre de mieux comprendre les effets de ces liens dans un contexte d'études universitaires.

4. Conclusion

- 55 La revue de littérature systématique visait à dresser le portrait des liens qui unissent les stratégies d'apprentissage, les perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et l'ajustement académique, trois variables évoquées explicitement ou implicitement dans les modèles de Tinto (1975, 1993, 1997).
- 56 Dans les modèles de Tinto (1975, 1993, 1997), dans un contexte de persévérance aux études, les étudiants font leur entrée à l'université avec leurs stratégies d'apprentissage, leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) pour ensuite vivre des expériences institutionnelles qui les amènent à s'ajuster académiquement afin de poursuivre leurs études universitaires. La revue de littérature systématique effectuée confirme qu'il existe des liens réciproques entre les stratégies d'apprentissage et les perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyances) et un effet des stratégies d'apprentissage sur l'ajustement académique, alors qu'aucun lien n'a été répertorié entre les perceptions envers l'évaluation des apprentissages et l'ajustement académique. Or, il y a lieu de penser que si l'ajustement académique est influencé par les stratégies d'apprentissages utilisées par les étudiants, il peut aussi l'être par leurs perceptions envers l'évaluation, à savoir par leur attrait pour des méthodes d'évaluation et par leurs croyances à l'égard de l'évaluation. Ainsi, selon les exigences de l'évaluation, les étudiants modifieront leurs stratégies d'apprentissage et leurs perceptions envers l'évaluation des apprentissages leur permettant alors de s'ajuster académiquement. Toutefois, aucune étude répertoriée n'a étudié ces liens.
- 57 L'analyse des articles scientifiques a permis d'observer que les différences entre les études obligent à la prudence quant à la généralisation des résultats. Elle met également en évidence une insuffisance des données et le fait qu'aucune étude au Québec n'a été effectuée afin de mesurer les liens entre les stratégies d'apprentissage, les perceptions envers l'évaluation (attrait et croyances) et l'ajustement académique. Ainsi, davantage d'études sont nécessaires.
- 58 La revue systématique présentée dans cet article comporte certaines limites dont il faut tenir compte. Parmi les limites les plus importantes, figurent notamment le choix des

bases de données, les critères de sélection des articles ainsi que les définitions retenues. La revue de littérature a été effectuée à partir de six bases de données sélectionnées dès le départ. Le choix de ces bases de données ne peut assurer l'exhaustivité du corpus, tout comme le choix des années, soit de 2006 à 2017. Aussi, les conceptions utilisées ne sont valables que dans le présent contexte. Un choix différent des conceptions aurait pu favoriser un élargissement des articles admissibles.

- 59 Somme toute, puisque la revue de littérature systématique n'a pas permis d'identifier d'études ayant déjà abordé les liens simultanément entre les stratégies d'apprentissage, les perceptions envers l'évaluation (attrait et croyances) et l'ajustement académique, il apparaît plus que pertinent de s'y intéresser. L'originalité de ce sujet pourrait contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur la persévérance aux études, en se concentrant sur l'amplitude des liens qui unissent les stratégies d'apprentissage et les perceptions envers l'évaluation (attrait et croyances) et l'amplitude de leur effet sur l'ajustement académique que l'étudiant doit opérer en réponse aux expériences institutionnelles qu'il vit tout au long de ses études universitaires. Au chapitre des retombées, l'étude de ce sujet pourrait être utile aux professeurs universitaires à plusieurs égards. D'abord, elle permettrait d'apporter de nouvelles connaissances visant à mieux comprendre les liens entre les stratégies d'apprentissage, les perceptions de l'évaluation des apprentissages et l'ajustement académique. Elle permettrait aux professeurs de comprendre l'effet qu'ils peuvent avoir dans l'ajustement académique de leurs étudiants, et ainsi les aider dans l'ajustement de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs croyances et leur attrait à l'égard des méthodes d'évaluation.
- 60 Enfin, dans la revue de littérature, d'autres variables d'intérêt ont été relevées et mériteraient que des études futures s'y intéressent : les stratégies d'apprentissage autorégulées, l'auto-efficacité, la perception des tâches, les dispositions de l'étudiant et son niveau d'anxiété. Dans cette optique, de futures recherches pourraient aborder les liens qui unissent les différentes variables ayant un effet sur la persévérance aux études chez les étudiants universitaires, d'autant plus que la majorité des chercheurs fait ressortir que la littérature s'intéressant aux liens entre les variables de persévérance aux études universitaires est limitée.

BIBLIOGRAPHY

- Al-Kadri, H. M., Al-Moamary, M. S., Al Takroni, H., Roberts, C. et van der Vleuten, C. P. M. (2012). Self-assessment and students' study strategies in a community of clinical practice: A qualitative study. *Medical Education Online*, 17, 1-10.
- Al-Kadri, H. M., Al-Moamary, M. S., Elzubair, M., Magzoub, M. E., AlMutairi, A., Roberts, C. et van der Vleuten, C. P. M. (2011). Exploring factors affecting undergraduate medical students' study strategies in the clinical years: a qualitative study. *Advances in Health Sciences Education*, 16(5), 553-567.

- Al-Kadri, H. M., Al-Moamary, M. S., Roberts, C. et van der Vleuten, C. P. M. (2012). Exploring assessment factors contributing to students' study strategies: Literature review. *Medical Teacher*, 34, S42-S50. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.656756>
- Al-Kadri, H. M., Al-Moamary, M. S. et van der Vleuten, C., P. M. (2009). Students' and teachers' perceptions of clinical assessment program: A qualitative study in a PBL curriculum. *BMC Research Notes*, 2, 263.
- Allen, J., Robbins, S. B. et Sawyer, R. (2010). Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success? *Measurement in Education*, 23(1), 1-22.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.
- Baeten, M., Dochy, F. et Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Effects of constructivist learning environments*, 36(5/6), 359-374. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9060-y>
- Baker, R. W. et Siryk, B. (1989a). *The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): A WPS Test Report*. Western Psychological Services.
- Baker, R. W. et Siryk, B. (1989b). *Student Adaptation to College Questionnaire: Manual*. Western Psychological Services.
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). Retention of Adult Students in a Competence-Based Individualized Degree Program: Lessons Learned. *The Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24-30.
- Biggs, J. B., Kember, D. et Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Birenbaum, M. (1994). Toward Adaptive Assessment - The Student's angle. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 239-255.
- Boshier, R., Mohapi, M., Moulton, G., Qayyum, A., Sadownik, L. et Wilson, M. (1997). Best and worst dressed web courses: Strutting into the 21st century in comfort and style. *Distance Education - An International Journal*, 18, 36-49.
- Braxton, J. M., Milem, J. F. et Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Briggs, A. R. J., Clark, J. et Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21.
- Broekkamp, H. et van Hout-Wolters, B. (2007). Students' Adaptation of Study Strategies When Preparing for Classroom Tests. *Educational Psychology Review*, 19(4), 401-428. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9025-0>
- Brown, G., Harris, L. R. et Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28, 968-978.
- Brown, G. et Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 15(1), 3-17.

- Brown, G., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S. et Yu, M. M. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown, G. et Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75-89.
- Cabrera, A., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (éd.), *Handbook of educational psychology* (p. 709-725). Simon et Schuster Macmillan.
- Cazan, A.-M. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia - social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108.
- Cazan, A.-M. et Anitei, M. (2010). Motivation, learning strategies and academic adjustment. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 1(1), 61-69.
- Chamorro-Premuzik, T. et Furham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t. et Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Presse de l'Université du Québec.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 225-296). Macmillan.
- Côté, D. J., Graillon, A., Wadelli, G., Lison, C. et Noël, M.-F. (2006). L'approche d'apprentissage dans un curriculum médical préclinique basé sur l'apprentissage par problèmes. *Pédagogie médicale*, 7(4), 201-212.
- Côté, R. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Presses de l'Université du Québec.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presse universitaire de France.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, France : Clé International.
- Darnon, C. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105, 105-131.
- De Clercq, M. (2017). L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique. Université catholique de Louvain.
- Doğan, D. C., Atmaca, S. et Aslan Yolcu, F. (2012). The Correlation between Learning Approaches and Assessment Preferences of Eighth-Grade Students. *Elementary Education Online*, 11(1), 264-272.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. et Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.

Entwistle, N. et Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.

Gale, T. et Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in *Higher Education*. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.

Gijbels, D. et Dochy, F. (2006). Student's assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 34(2), 399-409.

Gijbels, D., Segers, M. et Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Effects of constructivist learning environments*, 36(5/6), 431-443. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9064-7>

Gough, D. (2007). Weight of Evidence : a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213-228.

Gouvernement du Québec. (2016). *Plan pour la réussite en éducation et en enseignement supérieur, Budget 2016-2017*. Québec, QC, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Heikkilä, A. et Lonka, K. (2006). Studying in *Higher Education*: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117. <https://doi.org/10.1080/03075070500392433>

Hoffman, J. L. et Lowitzki, K. E. (2005). Predicting college success with High School grades and test scores: Limitations for minority students. *Review of Higher Education*, 28, 455-474.

Janjua, F., Malik, S. et Rahman, F. (2011). Learning Experiences and Academic Adjustment of International Students: A Case Study from Pakistan. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1359-1365.

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E. et Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 176-197.

Komarraju, M. et Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.

Kornell, N. et Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 32, 609-622.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridge, B. K. et Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), 1-182.

Lakhal, S. (2012). *L'effet de la personnalité sur le choix de la concentration, l'attrait et la performance aux méthodes d'évaluation dans la perspective de l'aide à la réussite à l'université en science de l'administration* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23229>

Larose, S., Guay, F., Sénécal, C., Harvey, M., Drouin, É. et Delisle, M.-N. (2005). Persévérance scolaire des étudiants de Sciences et Génie (S&G) à l'Université Laval : le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques. https://www.researchgate.net/publication/272791061_Persévérance_scolaire_des_etudiants_de_Sciences_et_Genie_SG_a_lUniversite_Laval_Le_role_de_la_culture_motivation_et

Larose, S., Soucy, N., Bernier, A. et Roy, R. (1995). Exploration des qualités psychométriques de la version française du « Student Adaptation to College Questionnaire ». *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94.

- Lassibille, G. et Gómez, L., Navarro. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58(6), 821-839.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976a). On Qualitative Differences in Learning 1: Outcome and Process. *Education Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976b). On Qualitative Differences in Learning 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Educational and Psychology*, 46(115-127).
- Moortgat, J.-L. (1996). *Quality. Equality: A study of dropout in European higher education. Case studies of five countries* (No. M01/18110). Bruxelles, Belgique : Conseil de l'Europe.
- Newble, D. I. et Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Nolan, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. et Verschaffel, L. (2002). Framing Student's Mathematics-Related Beliefs: A Quest For Conceptual Clarity And A Comprehensive Categorization. Dans G. C. Leder, E. Pehkonen et G. Törner (éd.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (p. 13-37). Kluwer Academic Publishers.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. (2013). *Regards sur l'éducation 2013, Les indicateurs de l'OCDE*. http://www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/Corrigendum_regards-education-2013.pdf
- Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études : analyse des données des enquêtes ICOPE*. Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. <https://books.google.ca/books?id=BYZKSwaACAAJ>
- Paivandi, S. (2015). Chapitre 1. La qualité de l'apprentissage à l'université : revue de la recherche internationale. Dans *Apprendre à l'université* (p. 19-44). De Boeck Supérieur.
- Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-592.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Volume 2. A Third Decade of Research*. Jossey-Bass.
- Peterson, E. et Earl, I. (2007). *Conceptions of Assessment and Feedback*. https://www.researchgate.net/publication/242589501_Conceptions_of_Assessment_and_Feedback_Project
- Reid, W. A., Duvall, E. et Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in Year Two medical students. *Medical Education*, 41(8), 754-762. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02801.x>
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Santanello, C. D., Dow, A. C. et Bergman, S. J. (2014). Active Learning Strategies: Student Perceptions. *Academic Exchange Quartely*, 18(1), 1096-1453. <http://rapidintellect.com/AEQweb/t5415v4.pdf>

- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. et Hanca, G. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants (sur le campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 58-72.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires* [rapport]. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/539688/PT_Sauv%C3%A9L_rapport+2007_PRS+universit%C3%A9/19ac50cc-6de5-408a-a96b-98e06b72ca2e
- Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2006). L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires [Rapport de recension]. http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. http://www.savie.qc.ca/samidps2/VisiteGuidee/Publications/Rapports/rapport_recension-2006-vf.pdf
- Segers, M., Nijhuis, J. et Gijsselaers, W. (2006). Redesigning a Learning and Assessment Environment: The Influence on Students' Perceptions of Assessment Demands and Their Learning Strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 223-242. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.08.004>
- Smimou, K. et Dahl, D. W. (2012). On the Relationship Between Students' Perceptions of Teaching Quality, Methods of Assessment, and Satisfaction. *Journal of Education for Business*, 87(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/08832323.2010.550339>
- Stewart, D. W., Brown, S. D., Clavier, C. W. et Wyatt, J. (2011). Active-Learning Processes Used in US Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(4), 68.
- Struyven, K., Dochy, F. J. R. C., Janssens, S. et Gielen, S. (2006, août). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the learning/teaching environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.
- Struyven, K., Dochy, F. et Janssens, S. (2008). The effects of hands-on experience on students' preferences for assessment methods. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 69-88. <https://doi.org/10.1177/0022487107311335>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. et van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- Van de Watering, G. et van der Rijt, J. (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Journal of Educational Research*, 1(2), 133-147.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M. et Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1691-1704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.021>

- Viau, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Vincens, J. et Krupa, S. (1994). Réussite et échecs dans les filières universitaires : un essai d'analyse. *Revue économique*, 45(2), 289-319.
- Weinstein, C. E. et Hume, L. M. (1998). *Psychology in the classroom. Study strategies for lifelong learning*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10296-000>
- Weinstein, C. E., Husman, J. et Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (éd.), *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (p. 315-327). Macmillan.
- Wells, P., De Lange, P. et Fieger, P. (2008). Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting and Finance*, 48(3), 503-518.
- Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: the student's perspective. *Journal of Educational Research*, 80(6), 352-358.

NOTES

1. Au Québec, l'enseignement supérieur regroupe l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.
2. Dans le cas de ces articles, le pays est considéré comme non applicable puisqu'il s'agit de revue de littérature.
3. Bien que le pays où s'est déroulée l'étude ne soit pas explicité dans ces 5 articles, l'université de provenance des auteurs laisse à penser que l'étude s'y est déroulée (1 étude en Roumanie, 1 étude en Belgique, 1 étude aux Pays-Bas et 2 études aux États-Unis).
4. Dans le cas de ces articles, le domaine d'études des étudiants est considéré comme non applicable puisqu'il s'agit de revue de littérature.

ABSTRACTS

The objective of this systematic literature review is to verify the links between student learning strategies, perception of learning assessment (attraction and belief) and academic adjustment in the context of retention in *Higher Education*. Based on Gough's (2007) systematic literature review approach, 21 scientific papers published between 2006 and 2017 which is presenting studies with *Higher Education* students were selected. The results confirm the existence of links between learning strategies and perception of learning assessment, between learning strategies and academic adjustment, but no links between perception of learning assessment and academic adjustment. There is also a lack of study that can confirm or invalidate the links between the three concepts.

L'objectif de cette revue de littérature systématique consiste à vérifier les liens qui unissent les caractéristiques individuelles des étudiants (stratégies d'apprentissage, perceptions envers l'évaluation des apprentissages [attrait et croyances]) et l'ajustement académique dans un contexte de persévérance aux études universitaires. Sur la base de la démarche de revue de littérature systématique de Gough (2007), 21 articles scientifiques publiés entre 2006 et 2017 et présentant des études effectuées auprès d'étudiants en enseignement supérieur ont été retenus. Les résultats obtenus confirment l'existence de liens entre les stratégies d'apprentissage et les perceptions des étudiants envers l'évaluation, entre les stratégies et l'ajustement académique, mais aucun lien entre les perceptions des étudiants envers l'évaluation et l'ajustement académique. Il appert aussi une absence d'étude pouvant confirmer ou infirmer les liens entre les trois concepts.

INDEX

Mots-clés: ajustement académique, approche d'apprentissage, attrait, croyance, enseignement supérieur, évaluation des apprentissages, perception, stratégies d'apprentissage

AUTHORS

NANCY BARBEAU

Université Laval, Québec, QC, Canada, nancy.barbeau@fse.ulaval.ca

ERIC FRENETTE

Université Laval, Québec, QC, Canada, eric.frenette@fse.ulaval.ca

MARIE-HÉLÈNE HÉBERT

TELUQ, Québec, QC, Canada, marie-helene.hebert@teluq.ca