

## Identification des Stratégies d'Apprentissage Cognitives des Etudiants au Sein de l'Université de Kisangani

*Paulin Maembo Gelingi*

Diplômé d'Études Supérieures en Pédagogie  
à l'Université de Kisangani, RD Congo

*Dénis Bene-Kabala Luthia*

Professeur Ordinaire en Pédagogie à l'Université de Kisangani, RD Congo

*Albert Kamba Eyanungu*

Professeur en Pédagogie à l'Université de Kisangani, RD Congo

[Doi: 10.19044/esipreprint.9.2023.p324](https://doi.org/10.19044/esipreprint.9.2023.p324)

Approved: 17 September 2023

Posted: 19 September 2023

Copyright 2023 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

*Cite As:*

Maembo Gelingi P., Bene-Kabala Luthia D. & Kamba Eyanungu A. (2023). *Identification des Stratégies d'Apprentissage Cognitives des Etudiants au Sein de l'Université de Kisangani*. ESI Preprints. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.9.2023.p324>

### Résumé

L'objet de cette étude est d'identifier les stratégies d'apprentissage cognitives des étudiants de l'université de Kisangani. 524 étudiants de première et dernière année universitaires ont pris part à l'enquête. À l'issue du dépouillement des réponses au questionnaire d'enquête, nous avons calculé des taux de réponse. Il est apparu que les répondants ont choisi 24 stratégies préconisées par le questionnaire comme caractéristiques d'eux-mêmes en raison de 7 stratégies de répétition (5 stratégies de lecture et d'étude régulière, 1 stratégie liée au cours et 1 stratégie relative à la préparation aux examens), 10 stratégies d'élaboration (sont 6 stratégies de lecture et d'étude régulière, 1 stratégie liée au cours et 3 stratégies de préparation aux examens) et 7 stratégies d'organisation (3 stratégies de lecture et d'étude régulière, 1 stratégie liée au cours, 1 stratégie de préparation à l'examen et 1 stratégie au fonctionnement pendant l'examen). Il est impérieux que les enseignants soient sensibilisés et maîtrisent les stratégies qui rendent les étudiants efficaces, qu'ils apprennent ces stratégies à leurs étudiants dans le but de maximiser leur réussite académique, qu'ils leur apprennent à apprendre.

**Mots-clés :** Apprentissage, cognition, étudiants, stratégies cognitives, université

---

## **Identification of Students' Cognitive Learning Strategies at the University of Kisangani**

*Paulin Maembo Gelingi*

Diplômé d'Études Supérieures en Pédagogie  
à l'Université de Kisangani, RD Congo

*Dénis Bene-Kabala Luthia*

Professeur Ordinaire en Pédagogie à l'Université de Kisangani, RD Congo

*Albert Kamba Eyanganunga*

Professeur en Pédagogie à l'Université de Kisangani, RD Congo

---

### **Abstract**

The aim of this study was to identify the cognitive learning strategies of students at the University of Kisangani. 524 first and final year university students took part in the survey. Once the responses to the survey questionnaire had been tabulated, we calculated the response rates. It emerged that the respondents chose 24 strategies recommended by the questionnaire as characteristics of themselves because of 7 repetition strategies (5 reading and regular study strategies, 1 course-related strategy and 1 exam preparation strategy), 10 elaboration strategies (6 regular reading and study strategies, 1 course-related strategy and 3 exam preparation strategies) and 7 organisation strategies (3 regular reading and study strategies, 1 course-related strategy, 1 exam preparation strategy and 1 exam functioning strategy). It is imperative that teachers are aware of and master the strategies that make students efficient, that they teach these strategies to their students in order to maximise their academic success, that they teach them how to learn.

---

**Keywords:** Learning, cognition, students, cognitive strategies, university

### **1. Introduction**

#### **1.1. État de la question**

Les stratégies utilisées par les étudiants pour apprendre font partie des recherches prisées par certains chercheurs préoccupés par la lutte contre les échecs récurrents en milieu universitaire (Boulet et Chevrier 1996 ; Romainville, 1993 ; Wolfs, 1998). Bégin (2008) fait observer que les écrits de recherche qui abordent spécifiquement les stratégies d'apprentissage

portent sur trois grandes préoccupations : a) l'enseignement et les conditions d'enseignement des stratégies d'apprentissage pour favoriser leur utilisation et leur transfert ; b) les effets de cet enseignement des stratégies sur le rendement et l'apprentissage et c) l'analyse comparative ou descriptive des stratégies d'apprentissage et leurs caractéristiques d'utilisation chez des étudiants d'ordres d'enseignement différents.

De nombreuses études empiriques (Keeney, Cannizzo et Flavel, 1967 ; Kennedy et Miller, 1976, cités par Fayol et Monteil, 1994), particulièrement au primaire, ont vu le jour. Par ailleurs, l'ouvrage que Schmeck a dirigé en 1988 recense des études sur les stratégies d'apprentissage dans le domaine de l'éducation post-secondaire alors que Romainville, en 1993, conduit une étude sur les manières d'apprendre des étudiants en première année d'études universitaires.

Ces chercheurs ont en commun l'intérêt manifeste aux sciences cognitives (psychologie, neuropsychologie, intelligence artificielle, sciences de l'éducation). Ils explorent comment l'étudiant acquiert des informations, les enregistre, les garde en mémoire et les utilise dans un contexte précis. Cet intérêt marqué pour la compréhension des phénomènes de la mémoire autant par des recherches quasi-expérimentales qu'interprétatives a donné lieu à des inventaires de stratégies utilisées par les étudiants pour apprendre. Les chercheurs utilisent ces listes de stratégies pour mieux connaître les étudiants à qui ils enseignent ou tentent de pondérer l'importance des stratégies utilisées par les étudiants.

D'autres chercheurs préfèrent approcher les stratégies d'apprentissage en écoutant les étudiants afin de comprendre comment et pourquoi ils utilisent ces stratégies. Ces chercheurs s'inspirent d'une approche phénoménologique et existentialiste. Cette approche permet de comprendre les motivations personnelles à utiliser certaines stratégies plutôt que d'autres. Les chercheurs qui tentent d'expliquer comment les connaissances se forment à partir d'une théorie, qu'elle soit constructiviste, socioconstructiviste ou allostérique, adoptent une approche positiviste ou interprétative selon leur orientation épistémologique. Autrement dit, le cognitivisme impose une manière unilatérale de faire de la recherche sur les stratégies d'apprentissage.

Tout compte fait, en épousant les postulats des sciences cognitives, les études sus-évoquées ont cherché à définir des tendances générales dans les comportements des étudiants au regard de leur manière d'apprendre. Ces études ont permis de faire l'inventaire des stratégies d'apprentissage des étudiants des classes de recrutement à l'université en fonction des approches d'apprentissage (apprentissage en surface, en profondeur ou stratégique) et des perceptions envers l'évaluation des apprentissages (attrait et croyance).

## 1.2. Problématique de l'étude

À l'instar des autres universités à travers le monde et en République démocratique du Congo, l'Université de Kisangani connaît non seulement une massification importante des effectifs des étudiants, mais aussi un nombre croissant d'échecs académiques et du déclin de plus en plus alarmant de la qualité de la performance des étudiants au fil des années académiques. En fait, entre les années académiques 2015-2016 et 2020-2021, le Secrétariat général académique de l'Université de Kisangani a renseigné que les statistiques des étudiants sont passées de 9369 à 9608. Aussi, à la fin de la session d'examens, non seulement près de la moitié d'étudiants ne parviennent pas à passer dans les auditoires immédiatement supérieurs au vu des critères de délibération, mais aussi près du tiers d'entre eux sont éliminés du cursus universitaire, c'est-à-dire qu'ils obtiennent des notes très basses les rendant non admissibles dans les mêmes filières à la fin de l'année académique.

Pareils résultats ont été enregistrés par exemple au cours de l'année académique 2015-2016, tel qu'annoncé par le Recteur lors de son discours de clôture de ladite année académique où le taux de réussite fut de 52%. Ainsi, certains étudiants reprennent les études dans les mêmes auditoires occasionnant des dépenses supplémentaires à leurs parents et au pouvoir public qui déboursent l'argent deux fois pour payer les enseignants en vue de former les mêmes étudiants pour une même année d'études. D'autres étudiants sont confrontés au phénomène d'instabilité académique qui les pousse à changer de filières d'études à la fin de l'année académique ; d'autres étudiants encore changent carrément d'institutions d'enseignement du fait des échecs incessants qu'ils essuient ; d'autres enfin finissent par abandonner les études universitaires à mi-parcours et quittent ainsi l'université sans diplôme. Néanmoins, lors de la publication des résultats à la fin de chaque année académique, il y a des étudiants qui sortent du lot avec des mentions honorables voire très honorables.

Ces résultats académiques peu satisfaisants sont l'expression des difficultés d'apprentissage qu'éprouvent les étudiants. En effet, notre expérience d'une vingtaine d'années comme enseignant-chercheur au sein de ladite université nous a permis d'observer que les étudiants inscrits en premier graduat éprouvent beaucoup de difficultés en rapport avec l'apprentissage des matières. Ces difficultés se rapportent à la manière de prendre des notes lors des cours magistraux, à la compréhension des notions enseignées, la gestion du temps, aux méthodes d'étude en vue de préparer les interrogations et les examens, à la non maîtrise des modes d'évaluation, etc.

Dès leur entrée à l'université, les primo-arrivants subissent, en raison des différents « styles pédagogiques » auxquels ils sont confrontés, une « rupture psychopédagogique ». Ils éprouvent d'énormes difficultés à suivre

les cours magistraux qui demeurent dans la majorité des cas des « conférences monologues » ou des « monologues expressifs ». De nombreux auteurs (Bireaud, 1990 ; Coulon, 2017 ; Felouzis, 2003, cités par Duguet et Morlaix, 2012) soutiennent que ce modèle pédagogique constitue l'élément pertinent expliquant la fuite des étudiants de premier graduat. Il existe une réelle inadéquation entre le besoin de la majorité des étudiants qui arrivent à l'université et l'offre de l'enseignement faite par le corps des enseignants-chercheurs.

Il va sans dire que lorsqu'ils arrivent à l'université, les diplômés d'Etat ne savent que très peu de choses sur les études universitaires : l'organisation des études à ce niveau d'enseignement leur échappe. S'ils en reconnaissent la valeur, ils ne savent vraiment pas en quoi elles consistent, où elles les mèneront ni comment surmonter les défis qu'elles posent. Ces primo-arrivants sont loin de comprendre à leur juste portée ce qu'est le travail intellectuel exigé d'un étudiant : acquérir des connaissances, mais aussi des façons de faire pour y arriver. Ils ne décodent pas les attentes de l'institution universitaire. Ainsi, le travail d'appropriation personnelle post-cours et l'intégration des connaissances ne sont pas réalisés par beaucoup d'étudiants qui n'ont pas les méthodes de travail pour le faire. Ainsi, la connaissance des exigences des études universitaires est l'un des leviers sur lesquels il faudra agir si l'on veut réduire, autant que faire se peut, les taux élevés d'échecs enregistrés dans les classes de recrutement.

Les primo-arrivants font face à une série de changements par rapport au niveau secondaire d'où ils proviennent : changement dans les méthodes, changement dans la gestion de temps, changements dans les formes d'évaluation et le rythme de ces dernières. Citant Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, Dilk (2010) dit que ces changements constituent à la fois autant de ruptures et d'adaptations requises, autant de sources de stress qui peuvent désarçonner le meilleur des meilleurs, et les autres, d'autant plus que « beaucoup surestiment leurs capacités ou sous-estiment la quantité et la qualité du travail à fournir ». Alors qu'on croirait, avec raison, que les étudiants finissants éprouveraient pas du tout de problème suite à l'expérience, la situation est loin d'être toute reluisante pour ces derniers. Tout ce qui précède atteste que la réussite/l'échec académique repose en grande partie sur cette capacité de répondre efficacement ou non aux exigences universitaires et de franchir ce fossé qui sépare un environnement connu (milieu familial et enseignement secondaire) d'un environnement de vie inconnu (campus et études universitaires).

Ainsi, les difficultés d'apprentissage des étudiants trouvent leur origine à la fois au manque de motivation, aux insuffisances cognitives antérieures, au problème de méthodologie de travail, la charge de travail universitaire, etc. dont l'étudiant serait en partie responsable. Ce qui pose

autant le problème de la prise en charge des étudiants qui sont au terme de leur parcours universitaire. Et pourtant, certains enseignants d'université se préoccupent plus de leurs stratégies d'enseignement et s'intéressent moins des stratégies d'apprentissage de leurs étudiants. Ceci constitue un leurre qu'il importe de combler dans la perspective de l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire.

La présente étude s'inscrit dans la perspective qui replace l'étudiant au centre des préoccupations le considérant comme l'acteur principal de son apprentissage ; l'étudiant y est analysé en tant qu'agent actif de traitement de l'information, sélectionnant et intégrant l'information nouvelle, réorganisant ses acquis antérieurs et transformant ainsi ses représentations. Il n'est pas considéré comme un receveur passif d'un savoir transplanté, mais comme un acteur créatif construisant ses propres connaissances et de ce fait capable de les exploiter et de les recontextualiser. Elle se propose non pas à expliquer comment l'étudiant apprend, mais plutôt de comprendre comment ce dernier apprend et essaie de dégager parmi les stratégies d'apprentissage déclarées celles qui entretiendraient des corrélations significatives avec les bons rendements. Cette approche qui s'inscrit dans une philosophie de formation à la réflexivité a réussi à établir des liens entre métacognition et performance académique.

Il va sans dire que l'étudiant se doit de réfléchir à ce qu'il apprend et à sa démarche d'apprenant, ce qui le place en rupture par rapport à la représentation qu'il a acquis de l'apprentissage dans son cursus scolaire antérieur. En effet, son parcours universitaire devra déboucher sur l'acquisition des compétences de telle sorte qu'apprendre n'est plus automatique ou systématique : c'est le fruit d'une réflexion, du développement d'une autonomie cognitive et intellectuelle. Ainsi, au centre de cette étude, nous nous posons la question principale suivante : Qu'en est-il des stratégies d'apprentissage cognitives des étudiants de l'Université de Kisangani ?

### **1.3. Cadre théorique**

Cette étude s'inscrit dans le courant pédagogique centré sur l'apprentissage que Altet (2018, p.14) qualifie « des pédagogies de l'apprentissage » est un courant pédagogique contemporain dont les précurseurs se retrouvent dans l'école nouvelle et les méthodes actives, centrées sur l'apprenant. Ces pédagogies sont axées sur l'apprenant, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage et proposent des moyens pour lui permettre d'« apprendre à apprendre ». La finalité de ces pédagogies est directement la réussite du processus d'apprentissage. Elles s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et/ou

interactionnistes de l'apprentissage issues de la psychologie développementale et cognitive : Piaget (activité, équilibration majorante), Ausubel (apprentissage social par observation), Bruner (notions de format et d'étayage), Vygotski (médiation sémiotique, zone proximale de développement).

Par opposition aux théories béhavioristes, qui considéraient l'apprentissage comme un processus de conditionnement, association entre stimulus-réponse dans lesquelles le sujet-apprenant est influencé par l'environnement, les théories cognitivistes définissent l'apprentissage par l'activité du sujet qui implique des processus internes interagissant avec le milieu environnant. L'apprentissage est ainsi défini comme un processus d'appropriation personnelle du sujet, un processus significatif qui construit du sens et un processus de changement. Ainsi, parle-t-on aussi des « *pédagogies centrées sur les stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant* ».

Selon Cuq (2003, p. 44), la cognition se définit comme « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information ». Par conséquent, les stratégies cognitives permettent de traiter les données dans le but de les enregistrer (encodage), de les mémoriser (stockage) et de les réutiliser selon le contexte (récupération). Ces stratégies sont plus facilement observables car plus concrètes que les stratégies métacognitives. Cyr et Germain (1998) les caractérise comme étant « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage ».

Dans le domaine de l'éducation, le concept stratégie est toujours lié aux concepts de cognition et de pédagogie. Ainsi, on peut parler de stratégie cognitive et de stratégie pédagogique. Cette catégorie réfère aux manières d'apprendre, d'acquérir des informations (encodage), de les garder en mémoire (stockage) et de les rappeler au moment opportun (récupération) en tenant compte du contexte. L'ensemble des procédures ou des activités mises en place pour optimiser l'apprentissage s'appuie sur notre connaissance de la mémoire. Le concept de stratégies cognitives de Gagné (1976) est très proche du concept de résolution des problèmes utilisés par d'autres auteurs. Pour lui donc, « les stratégies cognitives sont des habiletés par l'intermédiaire desquelles les apprenants régulent leurs propres processus d'apprentissage, de mémorisation et de pensée. Ces habiletés organisées intérieurement ont reçu différents noms de différents auteurs. Bruner les appelle stratégies cognitives et attribue ce nom aux processus utilisés pour chercher et trouver de nouvelles solutions à des nouveaux problèmes.

Partageant la même conception de ce terme avec Weinstein et Mayer (1986), Raynal et Reünier (1997, p 347) définissent le terme stratégie cognitive, comme étant une coordination de moyens mis en œuvre par un individu pour diriger ses processus d'attention et ses processus d'apprentissage. C'est donc pour eux un ensemble d'opérations cognitives et d'actions que l'individu met en œuvre pour traiter une information ou une situation en vue d'atteindre un but. Si l'on compare le cerveau humain à un ordinateur, les stratégies cognitives peuvent être assimilées aux logiciels, c'est-à-dire aux programmes qui traitent l'information.

Selon Gagné (cité par Raynal et al., 1997, p. 347), le concept stratégies cognitives est très proche du concept de résolution des problèmes utilisés par d'autres auteurs. Pour le précité donc, « les stratégies cognitives sont des habiletés par l'intermédiaire desquelles les apprenants régulent leur propres processus d'apprentissage, de mémorisation et de pensée. Ces habiletés organisées intérieurement ont reçu différents noms de différents auteurs. Bruner les appelle stratégies cognitives et attribue ce nom aux processus utilisés pour chercher et trouver de nouvelles solutions à des nouveaux problèmes. Dans cette perspective, le concept stratégies cognitives semble très proches des « mathemagenics activities » décrites par Rothkopf, ainsi que des « Self management behavior » de Skinner. Elles sont aussi appelées « processus exécutifs de contrôle » par nombre de théoriciens de l'apprentissage qui s'appuient sur les théories du traitement de l'information. Aujourd'hui, de nombreux laboratoires de recherche travaillent sur le développement des stratégies cognitives chez les enfants ou chez les adultes, et les travaux récents sur la métacognition relèvent du même type de préoccupation.

Pour Larue et Cossette (2005), les stratégies cognitives font appel à la mémorisation ou à la répétition (traitement superficiel et rétention parfois temporaire de l'information) des stratégies d'élaboration, d'organisation ou de généralisation (pour comprendre le sens des apprentissages : traitement actif des informations qui favorise un apprentissage plus durable).

Les stratégies cognitives sont de différents types selon le but poursuivi. Dans la littérature, cinq types de stratégies cognitives sont relevés, soit les stratégies de mémorisation ou de répétition, d'élaboration, d'organisation, de généralisation et de discrimination. Les stratégies de mémorisation ou de répétition évoquent la reproduction de ce qui est, notamment par rappel, récitation ou révision des connaissances. Elles mettent en œuvre des actions mnémoniques en vue d'inscrire ces connaissances en mémoire.

Les stratégies d'élaboration visent à développer les connaissances acquises dans le but de donner un sens aux apprentissages ou d'améliorer la compréhension. Elles font souvent appel à la comparaison, au

questionnement ou à l'élaboration de liens avec les connaissances antérieures. Les stratégies d'organisation impliquent une action de structuration des idées en tentant de les relier entre elles, soit par une forme de regroupement, de catégorisation ou de hiérarchisation. Les stratégies de généralisation ont trait à l'élargissement des connaissances à d'autres contextes alors que les stratégies de discrimination permettent de déterminer dans quelles situations il serait approprié ou non d'utiliser un concept.

Larue (2007) soutient que les stratégies cognitives concernent les actions posées en vue de réaliser la tâche. Selon les choix qu'il opère, l'étudiant utilisera davantage des stratégies cognitives qui font appel à la mémorisation ou à la répétition ou bien il mettra plus souvent de l'avant des stratégies d'élaboration, d'organisation, de généralisation ou de discrimination.

Ruph (2010) considère que les stratégies d'apprentissage sont avant tout des activités mentales de haut niveau, conscientes et délibérées, ayant pour but d'acquérir de nouvelles connaissances ou de développer de nouvelles compétences. Les stratégies cognitives (ou stratégies de production des connaissances) sont des opérations mentales autorégulées, plus ou moins consciemment selon leur degré d'automatisation, fondées sur des connaissances métacognitives, portant directement sur des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans le but de se les approprier, c'est l'apprentissage proprement dit [...].

Pour l'auteur sus-évoqué, les stratégies cognitives sont des activités mentales de traitement de l'information qu'une personne mobilise pour construire ses connaissances théoriques et pratiques. Parmi elles, on retrouve les stratégies cognitives d'input, qui visent à s'approprier l'information perceptive, orale et écrite pertinente pour l'apprentissage visé en vue d'une utilisation future, et les stratégies cognitives d'output, qui consistent en l'appropriation et l'utilisation des connaissances dans un but de production ou de communication.

Les auteurs (Saint-Pierre, 1991 ; Boulet et al., 1996 ; Cosnefroy, 2011 ; Amadiou et Tricot, 2014), Ramage, Bournaud et Mathias (2020) distinguent les stratégies « cognitives » qui concernent le traitement de l'information, avec en particulier trois types de stratégies :

(1) La répétition (répéter, recopier, prendre des notes mot à mot) correspond au regroupement stratégique le plus commun pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances., organisation des informations (regrouper, écrire les idées principales d'un texte, établir un schéma) ; (2) L'élaboration des connaissances (résumer, produire des notes, formuler des questions, créer des relations). Les stratégies d'élaboration sont les stratégies utilisées par les apprenants pour imposer une signification (en établissant un lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances) au matériel à apprendre, afin de le

rendre plus compréhensible et de pouvoir ainsi mieux l'apprendre et mieux le retenir ; (3). Les stratégies d'organisation sont les stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour établir des liens entre les nouvelles connaissances afin de les rendre plus faciles à apprendre. En effet, un matériel bien organisé s'apprend et se retient mieux qu'un matériel mal organisé. Les stratégies d'organisation correspondent aux stratégies qui structurent le matériel de façon à faire ressortir sa nature hiérarchique ou encore à accentuer les ressemblances et les différences parmi les composantes à apprendre.

Les stratégies d'organisation et d'élaboration sont plutôt utilisées par les étudiants en réussite. Ces auteurs épinglent aussi les stratégies de généralisation (trouver des ressemblances entre deux exemples), de discrimination (contraster un exemple et un contre-exemple, trouver des différences) et d'automatisation (pratiquer suffisamment longtemps pour que les étapes s'enclenchent automatiquement, trouver un exemple et le suivre étape par étape).

## 2. Méthodologie de l'étude

Notre population est constituée de 4531 étudiants de premier graduat et de deuxième licence de l'Université de Kisangani ayant été inscrits au cours de l'année académique 2020 -2021. Ces étudiants se répartissent de la manière suivante en fonction des niveaux d'étude :

**Tableau 1.** Répartition des étudiants de la population suivant les niveaux d'études

Niveaux d'étude	Fréquences	Pourcentage
Premier graduat	3617	79,83
Deuxième licence	914	20,17
Total	4531	100,00

Source : Service des affaires académiques de l'université de Kisangani

Il se lit dans le tableau ci-dessus que 4531 étudiants ont été inscrits à l'Université de Kisangani au cours de l'année académique 2020-2021 en raison de 3617 sujets, soit 79,83% en premier graduat et 914 sujets, soit 20,17% d'étudiants en deuxième licence.

De cette population, notre échantillon est constitué de 524 étudiants qui se répartissent de la manière suivante en fonction de leurs niveaux d'étude :

**Tableau 2.** Répartition de l'échantillon en fonction du niveau d'étude

Niveau d'étude	Fréquences	Pourcentage
Premier graduat	391	74,62
Deuxième licence	133	25,38
Total	524	100,00

Il ressort de la lecture du tableau ci-dessus que sur les 524 étudiants qui ont pris part à notre enquête, 391 sujets, soit 74,62% d'enquêtés, sont issus de premier graduat et 133 sujets couvrant 25,38% d'enquêtés proviennent de deuxième licence dans les huit facultés organisées à l'Université de Kisangani au cours de l'année académique 2020 - 2021.

La collecte des données relatives aux stratégies d'apprentissage auxquelles recourent les étudiants a été réalisée à l'aide d'un questionnaire d'enquête que nous avons emprunté de Boulet et al. (1996). L'instrument contient uniquement un inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage que les étudiants considèrent comme caractéristiques d'eux-mêmes. Dans ledit questionnaire, les stratégies métacognitives sont couvertes par 41 items en raison de 12 items portant sur la répétition, 16 items relatifs à l'élaboration et 13 items traitant de l'organisation.

**Tableau 3.** Nombre d'items de stratégies métacognitives d'après les circonstances de la vie scolaire de l'étudiant universitaire

Stratégies	Sous-Catégories des stratégies	Circonstances de travail scolaire					Total des items
		TLER	TC	PE <sub>x</sub>	Ex	Total	
Cognitives	Répétition	7	3	2	0	12	41
	Elaboration	10	3	3	0	16	
	Organisation	7	3	1	2	13	

Légende : TLER : Travail de lecture et d'étude régulière ; TC : Travail en fonction des cours ; PE<sub>x</sub> : Préparation aux examens ; Ex : Activités en cours d'examen.

Avant son administration, une pré-enquête a été réalisée auprès de quelques étudiants au cours de l'année académique 2018-2019. Ladite pré-enquête a connu plusieurs étapes. A l'issue de cette dernière, nous avons entre-autres procédé à la réécriture de certains items. Au terme du prétest, il y a l'acceptabilité qui permet de déterminer le taux de réponse au questionnaire. Un taux de réponse élevé ou un nombre de réponses manquantes faibles témoigne d'une bonne acceptabilité de l'instrument. Pour le besoin de cette étude, nous avons opté pour le taux de réponse de 70% à la fois pour retenir un item après le prétest et pour le considérer comme caractéristique des apprenants. À la suite de Bacro et al. (2014), nous avons regroupé en 2 catégories les réponses aux différents items. En effet, pour repérer les principales tendances qui se dégagent de l'analyse des réponses à partir des modalités d'échelle, on peut regrouper en 2 catégories lesdites modalités. Ainsi, pour le cas de notre étude, la catégorie « oui » regroupe les réponses « tout à fait caractéristique de moi-même » et « assez caractéristique de moi-même », et la catégorie « non » les réponses « peu caractéristique de moi-même » et « pas du tout caractéristique de moi-même ».

L'instrument est conçu pour être rempli individuellement, sans supervision ni limite de temps, ce qui a été fait dans la présente recherche.

Au terme du dépouillement des protocoles, nous avons recouru au taux de réponse. Seuls les items pour lesquels le taux de réponse est supérieur ou égal à 70% ont été retenus comme caractéristiques des étudiants.

### 3. Résultats de l'étude

Les résultats se rapportent aux taux de réponse, c'est-à-dire la détermination de la proportion avec laquelle les étudiants utilisent chacune des stratégies métacognitives (stratégies de planification, de contrôle et de régulation) en fonction des diverses circonstances de travail (Travail de lecture et d'étude régulière, travail en fonction des cours, préparation aux examens et activités en cours d'examen).

#### 3.1. Taux de réponse pour les stratégies cognitives de répétition

Les stratégies cognitives de répétition sont des stratégies d'apprentissage fondées sur la reproduction du matériel à apprendre en vue de raffermir la trace mnésique ou de mieux comprendre. Essentiellement, l'apprenant estime que le fait de reprendre le même contenu va favoriser son apprentissage.

##### 3.1.1. Taux de réponse pour les stratégies cognitives de répétition en contexte de lecture et d'étude régulière

À l'issue de l'analyse des données, nous avons enregistré les résultats globaux ci-après concernant les stratégies cognitives de répétition en contexte de lecture et d'étude régulière :

**Tableau 4.** Taux globaux de réponse des étudiants sur les stratégies cognitives de répétition en contexte de lecture et d'étude régulière (N = (524))

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Lorsque je fais des lectures, je fais ressortir les notions les plus importantes du texte soit en les soulignant, soit en les encadrant, soit en ombrant	452	86,30	72	13,70
Lorsque je fais mes lectures, je m'arrête régulièrement afin de revoir ce que le texte dit	425	81,10	99	18,90
Lorsque j'étudie, je répète plusieurs fois l'information soit mentalement, soit à voix basse, soit à voix haute	424	80,90	100	19,10
Lorsque je fais des lectures, j'ai tendance à prononcer tout bas ce que je lis	410	78,20	114	21,80
Lorsque j'étudie, je mémorise les termes, règles, symboles et formules	408	77,90	116	22,10
Lorsque j'étudie, je recopie ou fais des listes de termes, règles, symboles et formules	345	65,80	179	34,20
Lorsque j'étudie, je révise mes notes chaque jour	337	64,30	187	35,70

Légende : f = Fréquence ; % = Pourcentage

De la lecture de ce tableau, il apparaît que, dans leur majorité, les étudiants ayant pris part à notre enquête estiment comme caractéristique d'eux-mêmes les stratégies consistant à faire ressortir les notions les plus importantes du texte soit en les encadrant, soit en les soulignant (86,30%), à répéter plusieurs fois l'information soit mentalement, soit à voix basse, soit à voix haute (80,90%), à s'arrêter régulièrement afin de revoir ce que le texte dit (81,10%), à prononcer tout bas ce qu'ils lisent (78,20%) et à mémoriser les termes, règles, symboles et formules (77,90%).

### 3.1.2. Taux de réponse pour les stratégies cognitives de répétition reliées au cours

Pour les quatre stratégies cognitives de répétition relatives au travail scolaire en fonction des cours, nous avons calculé à partir des réponses des enquêtés, les taux globaux de réponse ci-après :

**Tableau 5.** Taux globaux de réponse des étudiants sur les stratégies cognitives de répétition reliées au cours (N = (524))

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Après les cours, je fais une révision de mes notes	445	84,90	79	15,10
Avant d'assister à un cours, je fais la lecture des volumes et/ou codex qui lui ont été assignés	331	63,20	193	36,80
Pendant les cours, je prends notes mot à mot	329	62,80	195	37,20

Il se lit dans le tableau 5 que les enquêtés privilégient la stratégie selon laquelle « *après les cours ils font une révision de leurs notes* » (84,90%).

### 3.1.3. Taux de réponse pour les stratégies cognitives de répétition relatives à la préparation des examens

Le questionnaire a proposé deux stratégies cognitives de répétition pour la préparation d'examens : la répétition mot à mot de la matière et la relecture rapide des notes juste avant le test. Les résultats ci-après ont été obtenus à l'issue de l'analyse :

**Tableau 6.** Taux globaux de réponses des étudiants sur les stratégies cognitives de répétition relatives à la préparation des examens (N = (524))

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je rafraîchis ma mémoire en relisant rapidement mes notes juste avant le test	395	75,40	129	24,60
Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je mémorise et répète le matériel à apprendre mot à mot	344	65,60	180	34,40

Il ressort du tableau 6 que lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, les étudiants rafraîchissent leur mémoire en relisant rapidement leurs notes juste avant le test (75,40%).

### 3.2. Taux de réponse pour les stratégies cognitives d'élaboration

Les stratégies cognitives d'élaboration sont des stratégies d'apprentissage basées sur l'ajout d'informations nouvelles à la matière à apprendre en vue de mieux la comprendre et de mieux la retenir. Ces nouvelles informations correspondent généralement à du connu et cette démarche favorise l'établissement de liens entre la matière et les connaissances de l'apprenant.

#### 3.2.1. Taux de réponse pour les stratégies cognitives d'élaboration en contexte de lecture et d'étude régulière

**Tableau 7.** Taux globaux de réponse des étudiants sur les stratégies cognitives d'élaboration en contexte de lecture et d'étude régulière (N = 524)

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Lorsque j'étudie, j'essaie de créer des relations entre ce que j'apprends et ce que j'ai déjà appris	445	84,90	79	15,10
Lorsque j'étudie, je fais des résumés	417	79,60	107	20,40
Lorsque j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples	415	79,20	109	20,80
Lorsque j'étudie, j'essaie de me créer des images mentales de ce que j'apprends	409	78,10	115	21,90
Lorsque j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires	386	73,70	138	26,30
Lorsque j'étudie, j'essaie de trouver des implications pratiques aux contenus que j'apprends	372	71,00	152	29,00
Lorsque j'étudie, je paraphrase(réécrit en mes propres mots) ce que je veux retenir	366	69,80	158	30,20
Lorsque j'étudie, j'essaie de faire des analogies avec des situations qui me sont familières	354	67,60	170	32,40
Lorsque j'étudie en vue d'une mémorisation, j'utilise des moyens mnémoniques tels que la méthode des associations, la méthode des lieux ou la méthode des mots clés	345	65,80	179	34,20
Lorsque j'étudie, je relis les travaux scolaires pertinents que j'ai déjà réalisés	287	54,80	237	45,20

En contexte de lecture et d'étude régulière, le questionnaire propose dix stratégies d'élaboration allant de la prise de notes personnelles à l'élaboration d'implications pratiques du contenu à apprendre. Il ressort du calcul des taux de réponse que les étudiants, dans leur majorité, soutiennent que lorsqu'ils étudient, ils essaient de créer des relations entre ce qu'ils

apprennent et ce qu'ils ont déjà appris (84,90%), ils font des résumés (79,60%), ils essaient de comprendre en inventant des exemples (79,20%), ils essaient de se créer des images mentales de ce qu'ils apprennent (78,10%), ils essaient de trouver des implications pratiques aux contenus qu'ils apprennent (71%).

### 3.2.2. Taux de réponse pour les stratégies cognitives d'élaboration reliées au cours

Après l'analyse des réponses aux trois questions posées sur les stratégies d'élaboration visant le travail scolaire directement relié au fait de suivre un cours, nous avons enregistré les résultats suivants pour les deux premières questions concernant la manière de prendre des notes en classe et la dernière relative à l'utilisation de ces notes après les cours :

**Tableau 8.** Taux globaux de réponse des étudiants sur les stratégies cognitives d'élaboration reliées au cours (N = (524))

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Pendant les cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots	408	77,90	116	22,10
Après les cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles, des textes ou d'autres sources de référence suggérées ou non	334	63,70	190	36,30
Pendant les cours, Je fais des efforts constants afin de maintenir mon attention et ma concentration	222	42,40	302	57,60

Il se lit dans le tableau ci-dessus que pendant les cours, lorsqu'ils prennent note les étudiants visent à ne prendre que l'essentiel dans leurs propres mots (77,90%).

### 3.2.3. Taux de réponse pour les stratégies cognitives d'élaboration relatives à la préparation des examens

La troisième circonstance de travail touchée par le questionnaire est relative aux stratégies d'élaboration en ce qui concerne l'étude en vue d'un examen. Les pourcentages suivant ont été enregistrés pour chacune d'entre-elles :

**Tableau 9.** Taux globaux des réponses des étudiants sur les stratégies cognitives d'élaboration relatives à la préparation des examens (N = (524))

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Lorsque j'étudie en vue d'un examen, je m'invente des questions qui pourraient être posées à l'examen	442	84,40	82	15,60

Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen	439	83,80	85	16,20
Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'essaie de comprendre le matériel à apprendre et le répète en mes propres mots	426	81,30	98	18,70

Il ressort du tableau 9 que les étudiants ont majoritairement déclaré que lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, ils s'inventent des questions qui pourraient être posées à l'examen (item 92 : 84,40%) ; ils essaient de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen (item 93 : 83,80%) et ils essaient de comprendre le matériel à apprendre et le répète en leurs propres mots (item 95 : 81,30%).

### 3.3. Taux de réponse pour les stratégies cognitives d'organisation

Les stratégies cognitives d'organisation ont pour objectif premier l'organisation de la matière à apprendre, soit pour mieux la comprendre, soit pour mieux la retenir. Ce sont des stratégies d'apprentissage qui visent essentiellement la construction de liens entre les diverses informations de manière à pouvoir en dégager une structure qui leur donne une signification.

#### 3.3.1. Taux de réponse pour les stratégies d'organisation en contexte de lecture et d'étude régulière

Il se dégage de la lecture du tableau 10 que nos enquêtés se sont identifiés à trois items sur les sept qui leur ont été proposés. En effet, lorsqu'ils font des lectures ils se servent des titres de chapitres et de sections pour s'aider à identifier les points et aspects importants de ce qu'ils lisent (item 1 : 90,60%) ; ils font ressortir les notions les plus importantes du texte soit en les soulignant, soit en les encadrant, soit en les ombrant (item 6 : 86,80%) et ils commencent toujours par faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale et ensuite seulement, ils le lisent plus lentement afin d'approfondir leur compréhension (item 8 : 73,70%).

Tableau 10 : Taux globaux des réponses des étudiants sur les stratégies cognitives d'organisation en contexte de lecture et d'étude régulière (N = 524)

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Lorsque je fais des lectures, je me sers des titres de chapitres et de sections pour m'aider à identifier les points et aspects importants de ce que je lis	475	90,60	49	9,40
Lorsque je fais des lectures, je m'efforce d'identifier les idées principales et de dégager le contenu essentiel d'un texte	455	86,80	69	13,20
Lorsque je fais des lectures, je commence toujours par faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale et				

ensuite seulement, je le lis plus lentement afin d'approfondir ma compréhension	386	73,70	138	26,30
Lorsque je fais des lectures, j'utilise couramment l'index ou le lexique des volumes afin de mieux comprendre les mots ou les notions qui ne me sont pas familiers	344	65,60	180	34,40
Lorsque j'étudie, je fais en sorte que tous les éléments se rapportant à un thème forment un ensemble cohérent ou logique	337	64,30	187	35,70
Lorsque j'étudie, j'organise la matière en faisant des regroupements ou des classifications	287	54,80	237	45,20
Lorsque j'étudie, je fais des tableaux, des réseaux, des matrices ou des schémas afin de m'aider à mieux comprendre	274	52,30	250	47,70

### 3.3.2. Taux de réponse pour les stratégies d'organisation reliées au cours

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les pourcentages calculés à partir des réponses de nos enquêtés sur les trois stratégies d'organisation relatives au travail pendant et après les cours :

**Tableau 11.** Taux globaux de réponses des étudiants sur les stratégies cognitives d'organisation en fonction des cours (N = 524)

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Pendant les cours, j'essaie d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté	454	86,60	70	13,40
Pendant les cours, j'essaie de repérer les notions enseignées dans le ou les volume(s) de base et/ou codex suggérés	329	62,80	195	37,20
Après les cours, je complète des tableaux ou des simples schémas pour résumer la matière qui a été présentée	310	59,20	214	40,80

Ainsi que l'atteste les résultats contenus dans le tableau 11, les étudiants ayant pris part à notre enquête estiment, dans leur majorité, que pendant les cours, ils essaient d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté (86,60%).

### 3.3.3. Taux de réponse pour les stratégies d'organisation relatives à la préparation des examens

Pour la seule stratégie cognitive d'organisation liée à la préparation des examens contenue dans notre questionnaire d'enquête, nous avons obtenu le taux de réponse suivant à partir des réponses des étudiants qui ont participé à notre enquête :

**Tableau 12.** Taux global de réponse des étudiants sur la stratégie cognitive d'organisation relatives à la préparation des examens (N = 524)

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Lorsque j'étudie en vue d'un examen, j'en profite pour produire une version plus concise de mes notes de cours, version que je lis ensuite plusieurs fois	382	72,90	142	27,10

Les résultats consignés dans le tableau 12 montrent que lorsqu'ils étudient en vue d'un examen, les étudiants ayant pris part à notre enquête profitent de ce moment pour produire une version plus concise de leurs notes de cours, version qu'ils lisent ensuite plusieurs fois (72,90%).

### 3.3.4. Taux de réponse pour les stratégies d'organisation relatives au fonctionnement pendant les examens

Pour les stratégies d'organisation relatives au fonctionnement pendant les examens, nous avons calculé les taux de réponse suivants à partir des réponses de nos étudiants aux items 129 et 133 de notre questionnaire d'enquête :

**Tableau 4.13.** Taux globaux des réponses des étudiants sur les stratégies cognitives d'organisation relatives au fonctionnement pendant les examens (N = 524)

Libellé d'items	Catégories de réponse			
	OUI		NON	
	f	%	f	%
Pendant un examen objectif, j'identifie tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse	426	81,30	98	18,70
Pendant un examen à développement, j'esquisse d'abord d'un plan de réponse avant de commencer à la rédiger	393	75,00	131	25,00

Il ressort du tableau 13 que les étudiants considèrent les stratégies cognitives relatives au fonctionnement pendant les examens comme caractéristique de leurs activités. En effet, ils affirment que pendant un examen objectif, ils identifient tous les mots clés qui peuvent orienter le choix de la bonne réponse (81,30%). Aussi, pendant un examen à développement, ils esquissent d'abord d'un plan de réponse avant de commencer à la rédiger (75%).

## 4. Discussion des résultats

Les stratégies cognitives répétition sont fondées sur la reproduction du matériel à apprendre en vue de raffermir la trace mnésique ou de mieux comprendre. Ce sont les stratégies où l'étudiant tente de se remettre dans la même situation, devant les mêmes stimulations, reproduisant les mêmes

gestes, pensant ainsi raffermir la trace laissée par les nombreux passages. L'accent est souvent mis sur la mémoire.

En considérant les stratégies cognitives de répétition, il y a cinq stratégies cognitives de répétition en situation de lecture et d'étude régulière qui sont privilégiées par l'ensemble des étudiants. Ces stratégies cognitives de répétition sont : les arrêts fréquents en cours de lecture, pour revenir sur le texte qu'on a déjà lu ; la tendance à prononcer bas tout ce qui est lu ; la mise en évidence des notions importantes ; la répétition à plusieurs reprises de l'information ; la mémorisation des termes, des règles, des symboles et des formules.

Quoique dans des proportions inférieures à 90%, l'adhésion des étudiants dans la présente étude se rapprochent de celle constatée par Boulet et al. (1996, p.59). Toutefois, nos enquêtés n'ont pas privilégiés la lecture des textes assignés avant d'assister au cours, le recoupage des informations spécifiques telles que les symboles et les règles, la lecture des textes assignés avant d'assister au cours voire la lecture rapide des notes juste avant l'examen. Ainsi qu'on le voit, les étudiants concernés par notre étude s'éloignent quel que peu de ceux de l'investigation de Boulet et al. Cependant, le seuil de 70% retenu dans notre étude est supérieur au seuil considéré dans l'étude de Boulet et al.

Il y a lieu de noter avec Berthaud et al. (2022) que les recherches qui se sont intéressées aux méthodes d'apprentissage spontanément mises en œuvre pour apprendre montrent que les stratégies les plus plébiscitées par les apprenants consistent à relire ses notes et les supports de cours, surligner ou souligner les concepts importants, résumer ou encore répéter. Tel est le cas dans notre étude aussi. Et pourtant, les auteurs précités affirment que les recherches en sciences cognitives (Dunlosky et al., 2013 cité par Berthaud, et al., 2022) ont pu mettre en évidence que toutes ces techniques s'avèrent peu efficaces pour un apprentissage à long terme.

Concernant les stratégies cognitives de répétition reliées au cours, il est apparu que la révision de leurs notes après les cours (item 84) est la stratégie la plus privilégiée par les étudiants ayant participé à cette étude. Alors que Boulet et al. (1996) ont observé que 35% de leurs enquêtés ont opté pour cette stratégie, dans la présente étude, ce sont plutôt 84,90% d'étudiants qui l'ont choisi. A en croire Berthaud, et al. (2022), s'il existe un consensus actuellement sur le fait que les apprenants n'utilisent majoritairement pas des méthodes optimales d'apprentissage, deux principales hypothèses sont avancées dans la littérature pour en expliquer les raisons. La première hypothèse développe l'idée que ce sont les contraintes des situations d'apprentissage qui poussent les apprenants à choisir des stratégies d'apprentissage peu efficaces. La seconde hypothèse indique quant à elle que les étudiants ne seraient tout simplement pas informés des

techniques efficaces ou de la façon de les utiliser efficacement pendant l'apprentissage.

A propos des stratégies cognitives de répétition relatives à la préparation des examens, il sied de noter que quand ils étudient en vue d'un examen, les enquêtés ont déclaré qu'ils se rafraîchissent la mémoire en relisant le test (item 99). En effet, 84,9% de l'ensemble des étudiants déclarent comme caractéristique d'eux-mêmes tandis que c'est le taux de réponses atteint dans l'étude de Boulet et al. (1996) était de 68%.

Concernant les stratégies cognitives d'élaboration en contexte de lecture et d'étude régulière, l'ensemble des étudiants privilégie la fabrication d'exemples pour essayer de comprendre ; la création de relations entre la nouvelle matière et ce qui a été appris antérieurement ; la création des images mentales de la matière à apprendre ; la confection des résumés ; la rédaction des questions et des commentaires ; l'élaboration d'implications pratiques à partir de la matière.

La création d'exemples pour essayer de comprendre est la plus populaire avec 84,90% dans la présente étude. Il en a été de même dans l'enquête de Boulet et al. (1996). Cependant, il ne faut pas que l'on perde de vue le fait que Les stratégies cognitives d'élaboration sont des stratégies d'apprentissage basées sur l'ajout d'informations nouvelles à la matière à apprendre en vue de mieux la comprendre et de mieux la retenir. Lesdites informations correspondent généralement à du connu et cette démarche favorise l'établissement de liens entre la matière et les connaissances de l'apprenant. L'ancrage ainsi produit permet une meilleure compréhension et une meilleure rétention.

Quant aux stratégies cognitives d'élaboration reliées au cours, c'est la prise des notes en n'écrivant que l'essentiel dans ses propres mots est la stratégie privilégiée par 77,90% d'enquêtés, tandis que Boulet et al. ont enregistré 59% d'étudiants qui ont opté pour ladite stratégie. Trois stratégies ont été choisies par les étudiants qui ont pris part à cette investigation en ce qui concerne la préparation aux examens à savoir : inventer des questions qui pourraient être posées à l'examen ; essayer de deviner les questions que le professeur pourrait poser à l'examen et formuler la matière dans ses propres mots pour mieux la comprendre.

Par ailleurs, nous avons enregistré des résultats intéressants par rapport aux stratégies d'organisation dont l'objectif premier est l'organisation de la matière à apprendre, soit pour mieux la comprendre, soit pour mieux la retenir. Elles visent principalement la construction de liens entre les diverses informations de manière à pouvoir en dégager une structure qui leur donne une signification. Concernant les stratégies cognitives d'organisation, le portrait général qui se dégage des résultats obtenus pour l'ensemble des étudiants obtenus pour l'ensemble des étudiants

est le suivant : utiliser des titres de chapitres et de sections pour déterminer les points importants, identifier les idées principales et dégager l'essentiel d'un texte, faire une lecture rapide du texte pour en saisir l'idée générale avant de le lire plus lentement pour approfondir sa compréhension.

Pour ces trois stratégies, nos résultats se rapprochent de ceux de Boulet et al. (1996) où ces dernières ont caractérisé plus de 75% de l'ensemble des étudiants. Cependant, dans les deux études, c'est la stratégie 1, « *Utiliser des titres de chapitres et de sections pour déterminer les points importants* », qui a été le plus privilégié (choisi par 90,60% dans notre étude contre 83% dans l'étude de Boulet et al.).

Concernant les stratégies cognitives d'organisation reliées au cours, la stratégie privilégiée est celle qui consiste à identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté (item 79). Contrairement au résultat enregistré par Boulet et al. (1996) où trois items préconisés par l'inventaire ont été choisis comme caractéristiques, seul l'item 77 (Pendant les cours, lorsque le prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots) l'a été dans cette étude. Dans le questionnaire d'enquête, il n'y a qu'une seule stratégie d'organisation liée à la préparation des examens. Avec 72,20%, soit un taux de réponses supérieur à celui enregistré par Boulet et al. (1996), soit 64%, les enquêtés privilégient la production d'une version plus concise de leurs notes de cours en vue d'un examen et qui est relue ensuite plusieurs fois.

En effet, une fois édifié sur les stratégies auxquelles recourent les étudiants, les enseignants, comme spécialistes des disciplines qu'ils enseignent, peuvent édifier les étudiants sur d'autres stratégies qu'ils trouvent pertinents pour apprendre.

## **Conclusion**

Les étudiants de l'Université de Kisangani recourent davantage aux stratégies cognitives d'apprentissage de niveau supérieur, c'est-à-dire les stratégies d'élaboration et d'organisation. Ces résultats s'expliquent en partie par le fait que notre échantillon d'enquête fut constitué par les étudiants de première et de dernière année universitaire. S'il est vrai que les primo-arrivants n'ont pour référence que leurs pratiques d'études acquises au secondaire, il demeure vrai que les finissants, grâce à l'expérience, recourent davantage à des stratégies cognitives d'un niveau supérieur.

**Conflit d'intérêts :** Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

**Disponibilité des données :** Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

**Déclaration de financement :** Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

### References:

1. Amadiou, F. et Tricot, A. (2015). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Editions Retz.
2. Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, Ph. et Ngo, H. (2014). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Rapport terminal de recherche. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
3. Berthaud, J., Corbin, L., Duguet, A., Ripert, E.L., Le Mener, M. et Morlaix, S. (2022). Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année de Licence et participation à un dispositif « apprendre à apprendre » : étude des déterminants et approche motivationnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 38(1), 2022, Online since 10 June 2022, connection on 15 June 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3930> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.3930>
4. Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
5. Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
6. Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
7. Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, Cle International.
8. Cyr, P., et C, Germain. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Cle International.
9. Dilk, S. (2010). *Stratégies d'étude et d'apprentissage utilisées par la clientèle étudiante de première année du collège universitaire de Saint-Boniface*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en éducation Collège universitaire de Saint-Boniface. Université de Manitoba.
10. Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité. Dans *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*, 6(18), 93-110.
11. Fayol, M. et Monteil, J.M. (1994). Strategies for Learning/ Earning Strategies. *French Journal of Pedagogy*, 106, 91 – 110.

12. Gagné, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal.
13. Larue, C. (2005). *Les stratégies d'apprentissage des étudiantes dans un cours de soins infirmiers utilisant l'apprentissage par problèmes*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Phi.D) en sciences de l'éducation. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
14. Larue, C. et Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial*. Rapport de recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
15. Ramage, M.-J., Bournaud, I. et Mathias, H. (2020). Identifier les pratiques d'étude des étudiants de première année de licence scientifique pour mieux les accompagner. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 107-140.
16. Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
17. Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael,
18. Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*. Rouyn-Noranda, Québec : Presses de l'Université du Québec.
19. Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15–21. Consulté le 16/04/2020 à l'adresse
20. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21357/saint\\_pierre\\_li se\\_05\\_2.pdf](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21357/saint_pierre_li se_05_2.pdf)
21. Wolfs, J-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael
22. Weinstein, C. et Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. IN Wittrock, M ; Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.