



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

RIPES

**42(1) | 2026
Varia - Printemps 2026**

Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire

**Florence Cassagnol, Manuel Bächtold, Dominique Barbe-Asencio, Kevin
De Checchi, Jacqueline Papet and Agnieszka Jeziorski**



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/7756>

DOI: 10.4000/162kt

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Florence Cassagnol, Manuel Bächtold, Dominique Barbe-Asencio, Kevin De Checchi, Jacqueline Papet and Agnieszka Jeziorski, "Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 42(1) | 2026, Online since 12 April 2026, connection on 15 April 2026. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/7756> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/162kt>

This text was automatically generated on April 15, 2026.



The text only may be used under licence CC BY-NC-SA 4.0. All other elements (illustrations, imported files) may be subject to specific use terms.

Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire

Florence Cassagnol, Manuel Bächtold, Dominique Barbe-Asencio, Kevin De Checchi, Jacqueline Papet and Agnieszka Jeziorski

1. Introduction

- 1 Depuis les vagues de massification de l'enseignement supérieur français dans les années 1960 et 1980, la réussite étudiante constitue une préoccupation centrale des politiques publiques. La part des jeunes de 18 à 24 ans poursuivant des études supérieures est passée d'environ 10 % en 1960 à 25 % en 1980, pour atteindre en 2020 près de 60 % (Coulon, 1997 ; INSEE, 2021 ; Ministère de l'Éducation nationale – DEPP, 2003). Cette croissance remarquable témoigne d'une démocratisation accrue de l'accès à l'enseignement supérieur tout en soulevant la question de l'adéquation des pratiques pédagogiques à une population étudiante de plus en plus hétérogène (Cassagnol-Bertrand et al., 2019). Ainsi, l'exposé magistral qui permet une transmission rapide des savoirs à un large auditoire, suppose, selon Mocquet (2018) un bagage cognitif partagé entre enseignants et étudiants, désormais moins garanti. En effet, nombre d'étudiants ne maîtrisent pas toujours les bases conceptuelles (notions scientifiques fondamentales) ni les codes académiques (méthodologie du travail universitaire) requis pour tirer pleinement profit de ce format d'enseignement. Le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur - entendu comme l'étude et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques visant à favoriser l'apprentissage des étudiants, à améliorer des dispositifs de formation et les interactions pédagogiques (Bédard & Béchar, 2009 ; Berthiaume & Rege-Colet, 2013 ; Laurillard, 2002) - permet de mieux comprendre les besoins des étudiants afin d'accompagner les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, le modèle de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) propose d'analyser la perception des enseignements selon quatre niveaux complémentaires. Le premier niveau, la satisfaction, s'intéresse au ressenti des

étudiants concernant la qualité perçue des cours, tant sur le contenu que sur la pédagogie. Ce niveau, essentiel pour étudier l'expérience immédiate des étudiants, peut être complété par un deuxième niveau appelé apprentissage, qui mesure ce que les étudiants déclarent avoir réellement appris. Le troisième niveau, celui du transfert, interroge leur capacité à mobiliser ces apprentissages dans d'autres situations académiques ou professionnelles. Enfin, le quatrième niveau porte sur les résultats, c'est-à-dire les effets à plus long terme sur la réussite académique et l'insertion professionnelle. Ce cadre, en articulant satisfaction immédiate et effets différés, offre une lecture enrichie de l'impact réel des pratiques pédagogiques. La présente étude poursuit trois objectifs complémentaires. Le premier consiste à analyser la perception que les étudiants ont d'un enseignement, entendu comme l'ensemble des éléments d'un cours auquel les étudiants peuvent être sensibles. Le deuxième vise à identifier les stratégies d'apprentissage qu'ils mobilisent. Le troisième a pour but d'examiner d'éventuelles variations dans ces stratégies selon que l'enseignement est apprécié ou non. Après avoir présenté le cadre théorique relatif à la perception des enseignements, nous aborderons les méthodes pédagogiques, les stratégies d'apprentissage et les liens entre les deux avant de formuler nos questions de recherche. Nous exposerons ensuite les résultats obtenus que nous discuterons au regard de la littérature, avant de conclure sur les principaux apports, les perspectives et les limites de l'étude.

2. Cadre théorique

2.1. Perception des enseignements

- 2 De nombreuses études internationales notamment celles consacrées à l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) (Berthiaume et al., 2011; Detroz, 2008) mettent en évidence différents critères de satisfaction et d'insatisfaction liés aux enseignements sans pour autant s'accorder sur l'importance relative de ces facteurs comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Importance des critères dans la satisfaction d'un enseignement

Caractéristiques des enseignements		Méthode Population	Forme d'évaluation	Auteurs
Les + importantes	Les - importantes			
Caractéristiques de l'enseignant : dont postures et qualités personnelles (respect, justice, disponibilité, accessibilité, empathie, patience, sympathie, interactions enseignants-étudiants, relations symétriques non hiérarchiques...)	Qualité de l'enseignement : organisation clarté dynamisme intérêt du cours	méthode qualitative 4 Focus group de 10 étudiants de 1er cycle au Royaume-Uni	Satisfaction	Bell, 2022
Caractéristiques de l'enseignant : la mise en visibilité devant les autres (humiliations et contradictions) Les relations de supériorité hiérarchique affichées (manque d'empathie)			Insatisfaction	
Le soutien en cours (relations directes enseignants-étudiants)	Le degré d'intégration du module dans le cours L'utilité des supports en ligne La pertinence des évaluations sommatives Les lectures recommandées Les rétroactions	Méthode quantitative 21036 étudiants de 1er cycle 4423 étudiants de 2ème cycle d'école de commerce au Royaume-Uni	Satisfaction	Sutherland et al., 2019
La difficulté perçue du cours			Insatisfaction	
Qualité de l'enseignement l'organisation du cours Le développement personnel des étudiants	Les ressources d'apprentissage Les rétroactions L'évaluation	Méthode quantitative 4465 étudiants de 1er cycle au Royaume-Uni	Satisfaction	Bell & Brooks, 2018
Qualité de l'enseignement : Discours didactique Gestion de l'apprentissage (méthodes, communication pour permettre l'apprentissage)	Caractéristiques de l'enseignant : Aptitudes générales du domaine social (sens de l'humour, sympathie, disponibilité...)	Méthode qualitative 550 commentaires écrits issus des EEE d'étudiants en Bachelor et Master de psychologie, sciences de l'éducation et polytechnique en Belgique	Satisfaction	Bocquillon & al, 2015
Qualité de l'enseignement : Choix et organisation des contenus Activités sur les contenus (évaluation) Support didactique Rythme-temps (gestion du temps d'une séance...)	Personnalité liée à la sphère de l'enseignement (Considération, engagement...)		Insatisfaction	
Etudiants en 1ère année : Les méthodes d'enseignement Etudiants en 2ème année : La relation enseignant-étudiants La connaissance de l'enseignant		Méthode qualitative 30 étudiants de 2ème cycle d'un collège de formation des enseignants en Israël	Satisfaction	Miron & Mevorach, 2014
Qualité de l'enseignement en général, la confiance en soi les activités extra-scolaires les opportunités de carrière les rétroactions l'évaluation (objectifs et critères d'évaluation clairs...)	Conseils Qualité de l'enseignement dans la matière	Méthode quantitative 1212 étudiants en fin de 1er cycle de commerce aux USA	Satisfaction	Letcher & Neves, 2010

- 3 Dans une étude quantitative par questionnaire, Bell & Brooks (2018) montrent que la qualité de l'enseignement, l'organisation du cours ainsi que le développement personnel des étudiants constituent des facteurs de satisfaction majeurs pour des étudiants de premier cycle au Royaume-Uni tandis que le type de ressources, les rétroactions et l'évaluation influent peu. A l'inverse, une autre étude de Bell (2022) menée auprès d'une population similaire dans un approche qualitative (focus group) souligne que les attitudes des enseignants (respect, justice, disponibilité, empathie, sympathie, ...) plutôt que le contenu du cours ont plus d'impact sur la satisfaction étudiante. Bocquillon et al. (2015) montrent, au contraire, dans une approche qualitative également, auprès d'étudiants belges de tous niveaux et issus de formations diverses que c'est la qualité de l'enseignement - à travers le discours didactique de l'enseignant et sa gestion de l'apprentissage - plutôt que ses attitudes, sa posture ou sa personnalité qui influence la satisfaction. Miron & Mevorach (2014) indiquent que les caractéristiques les plus importantes pour décrire un bon enseignement pour des étudiants en second cycle d'un collège de formation des enseignants en Israël varient selon qu'ils sont en première ou deuxième année. Les étudiants de première année privilégient les méthodes d'enseignement tandis que ceux de deuxième année valorisent davantage la relation enseignant-étudiant, et dans une moindre mesure les connaissances de l'enseignant. Letcher et Neves (2010) montrent que la satisfaction d'étudiants en fin de premier cycle d'études commerciales aux USA dépend principalement de la qualité de l'enseignement, des rétroactions, de l'évaluation (objectifs et critères d'évaluation clairs...), de la charge de travail et des notes plutôt que des interactions avec l'enseignant (conseils).
- 4 Les principaux éléments d'insatisfaction sont liés aux difficultés rencontrées par les étudiants dans le cours (Sutherland et al., 2019), à certaines attitudes de l'enseignant

telles que la mise en visibilité devant les autres (humiliations et contradictions) ou encore à des relations marquées par une supériorité hiérarchique affichée traduisant un manque d'empathie (Bell, 2022). Bocquillon et al. (2015) montrent que ce sont moins les attitudes ou les postures de l'enseignant qui sont cause d'insatisfaction que des éléments liés à la qualité de l'enseignement tels que le choix et l'organisation des contenus, les évaluations, les supports didactiques et le rythme de la séance.

- 5 Ces divergences de résultats s'expliquent en partie par des méthodes de recueil de données diverses qui ciblent, pour les unes, les thématiques à explorer (questionnaire d'EEE par exemple) et pour les autres, les laissent plus ou moins ouvertes (entretiens semi-directifs ; focus group). Elles s'expliquent aussi par des populations étudiantes hétérogènes (Detroz, 2008) tant d'un point de vue culturel (Royaume-Uni, USA, Israël, Belgique) que des domaines d'études (commerciales vs formations diverses) ou des niveaux d'études (1^{er} ou 2^{ème} cycles).

2.2. Perception des méthodes pédagogiques

- 6 D'autres études portent sur la perception qu'ont les étudiants de certaines méthodes pédagogiques spécifiques. La littérature en pédagogie de l'enseignement supérieur (Charlier et al., 2019 ; Demougeot-Lebel, 2017 ; Kember, 1997) distingue deux types de méthodes pédagogiques s'inscrivant dans un continuum allant des méthodes magistro-centrées, *teacher-centered* ou *content-oriented*, focalisées sur la transmission de connaissances propre à l'exposé magistral (Clanet, 2001), aux méthodes pédo-centrées, *student-centered* ou *learning-oriented*, orientées vers les pédagogies actives et plutôt associées à de plus petits groupes de travail permettant davantage d'interactions et de mise en pratique. Les méthodes pédagogiques actives sont ainsi définies comme toute méthode d'enseignement qui engage les étudiants dans un processus d'apprentissage (Prince, 2004) en les invitant à participer de manière continue à des activités ou des discussions (Børte et al., 2023).
- 7 Alors que la majorité des étudiants expriment une perception positive des pédagogies actives (Andrews et al., 2022 ; Shekhar et al., 2020) et transmissives (Machemer & Crawford, 2007), ils déclarent un niveau d'apprentissage perçu plus élevé avec les pédagogies magistro-centrées plutôt que pédo-centrées (Deslauriers et al., 2019 ; Stover & Holland, 2018). Pourtant, plusieurs études montrent que les méthodes actives comparativement aux méthodes transmissives tendent à renforcer la motivation, les attitudes positives des étudiants en classe (Armbruster et al., 2009 ; Prince, 2004), l'intérêt pour la matière,

2.3. Stratégies d'apprentissage

2.3.1. Catégorisation des stratégies d'apprentissage

- 8 Les stratégies d'apprentissage se définissent comme des « ensembles organisés d'activités ou de conduites conscientes, intentionnelles, relativement planifiées et procéduralisables » (Wolfs, 2007) mises en œuvre par les étudiants. Elles peuvent être rapprochées de ce que la littérature anglo-saxonne appelle « approche de l'apprentissage » (*approach to learning*) conceptualisée comme la manière dont les étudiants s'engagent dans leurs apprentissages (Biggs & Tang, 2011). La littérature (Ramsden & Entwistle, 1981 ; Wolfs, 2007) les catégorise généralement en trois types :

les stratégies de surface fondées sur la mémorisation davantage présentes dans le domaine des sciences expérimentales ; les stratégies en profondeur axées sur la recherche de sens et la compréhension plus fréquentes dans les sciences humaines (Kember et al., 2008) ; enfin, les stratégies axées sur la réussite qui visent à optimiser le travail en fonction des exigences de l'enseignement afin d'obtenir les résultats souhaités.

2.3.2. Utilisation et efficacité des stratégies d'apprentissage

- 9 Plusieurs auteurs s'intéressent à la fréquence d'utilisation et à l'efficacité de différentes stratégies d'apprentissage. L'étude de Berthaud et al. (2022) menée auprès de 733 étudiants inscrits en première année universitaire de psychologie et de sciences et techniques en France, montre que les stratégies les plus utilisées (> 75 % des étudiants interrogés) sont l'assiduité, la lecture lente des contenus compliqués, l'organisation des notes de cours, la connaissance des dates d'examen et la mise en valeur des éléments importants du cours (surlignage ou soulignement). D'autres stratégies bien qu'identifiées, sont moins fréquentes : le bachotage (révisions intensives sur quelques jours), la création de questions lors de la lecture du cours, la modification de la manière de réviser selon le type d'examen ou l'élaboration d'un calendrier de révision (environ 30 % des étudiants interrogés), la demande de travail supplémentaire (< 10 %). Cette étude révèle aussi que les principales difficultés rencontrées concernent la mise au travail, l'organisation, la concentration, ainsi que la difficulté à réviser autrement que par la relecture. Une revue de la littérature de Dunlosky et al. (2013) identifie par ailleurs les stratégies efficaces pour améliorer les apprentissages : les tests, l'échelonnement du travail dans le temps, l'interrogation, l'auto-explication et la variété des activités. A l'inverse, des stratégies courantes comme la relecture de notes, la mise en valeur, le résumé ou la répétition s'avèrent peu efficaces.

2.4. Liens entre méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage

- 10 Plusieurs recherches établissent des liens différents entre les stratégies d'apprentissage et les méthodes d'enseignement. Certaines (Baeten et al., 2010; Chamorro-Premuzic et al., 2007; Gozalo et al., 2020) montrent que les stratégies en profondeur orientées vers la compréhension des contenus sont positivement associées au travail coopératif (travail en petits groupes, discussions...) et négativement aux interactions avec l'enseignant. En revanche, les stratégies de surface sont liées à des méthodes descendantes - centrées sur la transmission du savoir - et aux interactions directes avec l'enseignant. Selon (Bächtold et al., 2023a), les étudiants privilégiant des stratégies de surface préfèrent des méthodes d'enseignement relevant d'interactions directes avec l'enseignant parce qu'ils le considèrent comme le détenteur des savoirs, tandis que des méthodes comme le travail en groupe sont considérées comme une perte de temps. D'autres études montrent également que les perceptions positives de l'environnement d'apprentissage favorisent l'adoption de stratégies en profondeur (Nijhuis et al., 2007) tandis que des perceptions négatives renforcent l'adoption de stratégies de surface (Lizzio et al., 2002). Dans cette logique, (Bächtold et al., 2023b) précisent que plus la motivation des étudiants est autodéterminée autrement dit autonome dans la régulation de leurs comportements, plus les stratégies en profondeur sont mobilisées. Les stratégies

d'apprentissage ne semblent donc ni figées ni uniformes. Elles dépendent des méthodes d'enseignement perçues et préférées, de la perception de l'environnement d'apprentissage et des motivations individuelles. Ces constats invitent à approfondir cette question des types de stratégies mobilisées selon les méthodes d'enseignement, ce à quoi cette étude cherche à répondre.

2.5. Questions de recherche

- 11 Les recherches en pédagogie de l'enseignement supérieur portant sur la satisfaction étudiante mettent en évidence des facteurs variés susceptibles d'influencer la perception des enseignements. Certains auteurs indiquent que les attitudes et qualités des enseignants priment sur la qualité de l'enseignement (Bell, 2022; Miron & Mevorach, 2014) alors que d'autres soulignent l'inverse (Bocquillon et al., 2015 ; Letcher & Neves, 2010). Pour les sources d'insatisfaction, elles tiennent pour certaines aux dispositions des étudiants notamment leurs difficultés (Sutherland et al., 2019), pour d'autres aux attitudes perçues comme inadéquates des enseignants notamment les humiliations publiques (Bell, 2022) ou à des éléments qualitatifs de l'enseignement notamment son organisation ou son rythme (Bocquillon et al., 2015). D'autre part, les recherches indiquent que les étudiants perçoivent différemment les approches transmissives et actives selon divers facteurs liés à l'enseignement (objectifs...), à l'enseignant (attitudes) ainsi qu'aux étudiants eux-mêmes (efforts cognitifs perçus) (Deslauriers et al., 2019 ; Hirsh et al., 2022 ; Stover & Holland, 2018). Enfin, leur investissement dans les apprentissages repose sur des stratégies variées : en profondeur, de surface ou orientées vers la réussite (Biggs & Tang, 2011; Ramsden & Entwistle, 1981) qu'ils semblent mobiliser différemment selon notamment les méthodes pédagogiques perçues (Lizzio et al., 2002 ; Nijhuis et al., 2007).
- 12 Cette étude vise à explorer comment les étudiants en première année universitaire en France inscrits dans divers domaines scientifiques (sciences expérimentales, sciences humaines), perçoivent les enseignements, et mobilisent différentes stratégies d'apprentissage en fonction de ces perceptions. Bien que plusieurs études existent sur ces questions à l'international, peu s'intéressent au contexte francophone notamment français. De plus, les étudiants de première année font rarement l'objet d'analyses spécifiques, alors qu'il s'agit d'une étape décisive pour acquérir les codes académiques fondamentaux, en particulier la méthodologie du travail universitaire sur laquelle reposent les stratégies d'apprentissage. Dans la présente étude, nous élargissons la notion de satisfaction à celle d'appréciation de l'enseignement. En effet, si la satisfaction peut être décrite comme un jugement sur la conformité à des attentes, ces dernières ne sont pas nécessairement conscientes et objectivées. Il est donc possible que les étudiants apprécient ou non certains aspects de l'enseignement sans y avoir projeté d'attentes initiales. La notion d'appréciation apparaît ainsi plus large et mieux à même d'inclure la diversité des éléments de l'enseignement auxquels les étudiants peuvent être sensibles. Trois questions de recherche sont posées : (1) Quels sont les facteurs mis en avant par les étudiants pour décrire les enseignements qu'ils apprécient ou non? (2) Quelles stratégies d'apprentissage mobilisent-ils dans chacun de ces cas? (3) Dans quelle mesure leur appréciation de l'enseignement influence-t-elle l'adoption de stratégies en profondeur, de surface ou axées sur la réussite ?

- 13 À partir de la littérature existante, nous formulons trois hypothèses. Premièrement, l'appréciation des enseignements repose sur une combinaison de facteurs relevant principalement de la qualité de l'enseignement et des attitudes et postures de l'enseignant lorsqu'il est apprécié et de la qualité de l'enseignement et des dispositions personnelles de l'étudiant vis-à-vis de l'enseignement lorsqu'il n'est pas apprécié (Bell, 2022 ; Bocquillon et al., 2015 ; Letcher & Neves, 2010 ; Miron & Mevorach, 2014 ; Sutherland et al., 2019).
- 14 Deuxièmement, pour les enseignements appréciés, les étudiants mobiliseront une plus large variété de stratégies d'apprentissage, alors que pour les enseignements non appréciés, ils auront tendance à adopter des stratégies plus rigides et peu diversifiées (Lizzio et al., 2002; Nijhuis et al., 2007)
- 15 Enfin, les stratégies en profondeur seront davantage mobilisées dans le cas d'un enseignement apprécié, tandis que les stratégies de surface seront plus utilisées dans le cas d'un enseignement non apprécié (Chamorro-Premuzic et al., 2007; Gozalo et al., 2020).

3. Méthodologie

3.1. Population

- 16 Cette étude a été menée auprès de 44 étudiants inscrits en première année d'études universitaires (tableau 2) dans diverses formations proposées au sein de l'université de Montpellier. Pour recruter ces étudiants, nous nous sommes appuyés sur une base de données concernant une population de 1712 étudiants de première année ayant participé à une première enquête par questionnaire. Nous avons d'abord sélectionné 83 étudiants représentant la diversité des étudiants de cette population en termes de composantes (cinq composantes différentes), de type de bac, de mention au bac et de genre. Nous avons ensuite contacté ces étudiants et 44 ont accepté de participer à l'étude.

Tableau 2. Caractéristiques des étudiants de l'échantillon (%)

	Filles	Garçons	Total
Faculté d'éducation	13,6	2,3	15,9
Faculté des Sciences	11,4	15,9	27,3
Institut Technologique	4,5	29,5	34,1
Ecole de Gestion	4,5	4,5	9,1
Ecole d'ingénieur	9,1	4,5	13,6
	43,2	56,8	100

3.2. Procédure

- 17 Cette étude, fondée sur des entretiens individuels semi-directifs, s'appuie sur une approche mixte combinant analyse qualitative et quantitative grâce à la quantification

des occurrences thématiques (Bardin, 2013; Miles et al., 2020). Cette méthode permet d'analyser avec rigueur les perceptions étudiantes et les stratégies d'apprentissage mobilisées en identifiant les régularités, les éléments saillants ainsi que leur importance relative dans les discours. Il s'agit d'objectiver les tendances et de faciliter la comparabilité des résultats.

- 18 Les entretiens ont été menés entre décembre 2020 et janvier 2021 soit quatre à cinq mois après le début du premier semestre universitaire. Neuf étudiants inscrits dans les mêmes composantes mais à des niveaux d'étude supérieurs, ont été recrutés comme enquêteurs pour réaliser ces entretiens afin d'avoir une bonne connaissance de l'environnement universitaire. Ce choix vise également à permettre aux étudiants interrogés de s'exprimer plus librement avec un pair. Les enquêteurs ont bénéficié d'une formation à la conduite d'entretiens et à la technique de retranscription au cours d'une visioconférence de trois heures, animée par trois chercheurs de l'étude, au cours de laquelle ont été présentés les documents supports (guide d'entretien et conseils) et les retours sur le premier entretien réalisé. Le guide d'entretien (annexe 1) est structuré en quatre parties : 1) la description d'un enseignement apprécié avec une attention particulière portée aux méthodes pédagogiques valorisées, 2) les stratégies d'apprentissage des étudiants dans le cadre d'un enseignement apprécié, 3) la description d'un enseignement non apprécié avec une attention particulière portée aux méthodes pédagogiques non valorisées, 4) les stratégies d'apprentissage des étudiants dans le cadre d'un enseignement non apprécié. Les entretiens ont duré de 25 à 35 minutes. Pour coder les verbatims, une grille d'analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2021) a été construite en trois étapes successives selon une approche inductive mettant provisoirement à distance les cadres théoriques qui seront mobilisés dans un second temps pour discuter les résultats. Il s'agit de thématiser le corpus en repérant systématiquement les thèmes représentatifs, puis en regroupant ces thèmes en rubriques. L'ensemble des extraits de verbatim a été inséré dans un tableau à partir de ces thèmes et rubriques pour faciliter les manipulations et comparaisons.
- 19 La première étape a permis de faire émerger de manière exhaustive les différentes réponses produites par les étudiants (thèmes) pour chacune des quatre parties du guide d'entretien à partir d'un échantillon de huit entretiens du corpus. Les résultats de cette première analyse ont été discutés collectivement par les huit chercheurs afin d'aboutir à une première grille de thématisation, ensuite appliquée à l'ensemble du corpus. Les entretiens répartis entre les huit chercheurs ont ensuite été exploités à partir de cette première version de la grille.
- 20 La deuxième étape a visé à harmoniser les thèmes et rubriques de la grille, ce qui a pu donner lieu à des révisions (ajouts, fusions, suppressions). Pour cela, une série de réunions entre les chercheurs a été menée afin d'aboutir à des thèmes communs et à un grain d'analyse identique par rubrique. Une démarche pas à pas a été mise en place : pour chaque nouveau thème pré-identifié, les verbatim correspondants ont été relus collectivement et discutés jusqu'à consensus sur l'intitulé et l'interprétation. Les thèmes ont ensuite été comparés entre eux afin d'éliminer les recoupements et aboutir à la grille d'analyse définitive.
- 21 La troisième et dernière étape a consisté pour chaque chercheur à recoder l'ensemble des entretiens qui lui ont été attribués à partir de cette grille stabilisée. L'approche quantitative basée sur la fréquence d'apparition de chaque thème a ensuite été mise en œuvre.

4. Résultats

- 22 Dans un premier temps, nous présentons les résultats afin de répondre à la première question de recherche : quels sont les éléments mis en avant par les étudiants pour décrire les enseignements qu'ils apprécient et ceux qu'ils apprécient moins? Ensuite, nous traitons ceux qui nous permettent de répondre à la deuxième question : quelles stratégies d'apprentissage mobilisent-ils dans ces deux cas de figures? Enfin, nous présentons ceux liés à la troisième question : dans quelle mesure leur appréciation d'un enseignement influence-t-elle l'adoption de stratégies d'apprentissage en profondeur, de surface ou axées sur la réussite ?

4.1. Description des enseignements

- 23 L'analyse thématique réalisée à partir des entretiens a fait émerger 25 thèmes répartis en quatre rubriques lorsque les étudiants sont interrogés sur les enseignements qu'ils apprécient (tableau 3) et qu'ils n'apprécient pas (tableau 4) : 1) le contexte de l'enseignement (un thème), 2) l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement (16 thèmes), 3) les dispositions de l'étudiant à l'égard de l'enseignement (quatre thèmes) et 4) les attitudes et caractéristiques de l'enseignant (quatre thèmes).

4.1.1. Pour un enseignement apprécié

- 24 Lorsqu'il est demandé aux étudiants de décrire les enseignements qu'ils apprécient, sept thèmes saillants sont évoqués et partagés par au moins 30 % de l'échantillon et cinq supplémentaires si l'on situe le seuil à au moins 20 %.

Tableau 3. Description des enseignements appréciés

Rubrique	Thème	% (Effectif)	Extraits de verbatim
Dispositions de l'étudiant à l'égard de l'enseignement	Intérêt pour la matière	64 % (33)	« Là, ce n'est pas vraiment le professeur, c'est la matière en soi qui me passionne... le fait de ce côté marketing, communiquer des idées.
	Intérêt pour la pratique	59 % (26)	« C'est concret je trouve, on peut voir plus d'exemples... enfin je trouve c'est très, c'est très facile de voir des exemples directs, enfin concrets, faciles, directement.
	Plaisir et/ou stimulation	27 % (12)	« En soit c'est pas le cours de maths qui m'intéresse c'est... histoire de dire ça mais de m'intéresser un peu avec les maths, je suis pas... d'essayer de comprendre la chose abstraite que le prof essaye de te faire [...]. J'ai bien aussi pendant des temps parce que je trouve ça étrange le fait de mélanger les sciences et leur pratiques en même temps c'est très original.
Attitudes et caractéristiques de l'enseignant	Attitude positive	55 % (24)	« Très, très, très ouvert. À la question très, très accessible, je ne suis pas trop comment dire. On n'a pas peur de poser une question. Il va être très bienveillant, dans la réponse est tout ça. Vraiment, quelqu'un qui a beaucoup d'expérience.
	Engagement	41 % (18)	« En fait il prend énormément de temps sur... sur les... il prend énormément de temps sur nos heures de cours. Il prend le temps d'expliquer profondément, et, enfin personnellement je suis qui venait du cours, j'ai tout appris et j'ai pu, j'ai pu de réfléchir questions.
	Déjà ou sympathique	14 % (6)	« Il a de l'humour. Il fait passer les informations par humour aussi, donc c'est plus facile à comprendre.
	Grande expertise de l'enseignant	5 % (2)	« Le prof, on voit qu'il y connaît, qu'il connaît bien sa matière [...]. Il y a une manière de donner ces cours où il croit. Il a énormément de choses à dire.
Organisation et mise en œuvre de l'enseignement	Interactions nombreuses	48 % (21)	« Ouais elle nous pose des questions et on échange. On peut lui poser des questions. Dès qu'on a une question, on peut interrompre à n'importe quel moment, prendre le temps de réfléchir, c'est plus un dialogue ses cours en fait.
	Outillage adapté	41 % (18)	« Si on bloque ou si on voit qu'on met du temps sur quelques choses, elle va par exemple prendre des formules plus simples ou elle va essayer de simplifier la chose pour qu'on arrive à comprendre la démarche qu'il y a derrière.
	Alternance appréciée entre le cours, les exercices et/ou les questions	30 % (13)	« La prof alterne entre la partie cours et la partie exercices et le lien se fait assez facilement entre les deux donc ça me paraît clair quoi.
	Clarté de l'exposé	23 % (10)	« Alors, comment dire, en fait c'est un cours tout à fait tout à fait normal mais je suis pas, c'est dans sa manière de faire, comment dire, il nous explique bien. En fait, c'est bien expliqué ses cours.
	Corrections appréciées	23 % (10)	« Sur chaque question, elle va interrompre quelqu'un sur la question, nous explique et elle voit qu'il y a des mots compliqués ce genre de choses, elle nous explique. Et après elle va interrompre quelqu'un et si vraiment il galère, nous... nous nous en l'aide, nous elle va expliquer aussi pour débloquer la situation.
	Coopération entre pairs	20 % (9)	« Dans du comp comme c'est que des trucs de groupe, on est obligé d'échanger et de se parler, de dire nos idées et donc il y a quasiment tout le temps des échanges on fait. On est tout le temps en train de s'aider.
	Soutien adapté	14 % (6)	« Ce qu'on fait c'est qu'en gros sur un PDF par exemple, on explique un petit peu, souligne quelques petites importantes mais surtout on ne passe pas la moitié du cours à recopier sans rien comprendre, et tout ce qu'il faut savoir est récapitulé dans le PDF qu'on lit en classe et qu'on comprend mieux que s'il fallait tout mémoriser.
	Mise en activité pendant le cours	9 % (4)	« On réagit déjà quand il pose des questions puis, on fait les exercices ensemble. Il nous met beaucoup dans le cours. On est immergé dans le cours.
	Rythme de l'enseignement adapté	9 % (4)	« Il a conscience qu'on prend des notes et du coup, il a un rythme... suffisamment bien [...]. Il le dit d'un certain rythme pour qu'on puisse le noter. Et donc, en gros, quand on prend des notes, on peut tout noter.
	Nombreux exemples	7 % (3)	« Avec beaucoup d'exemples. Beaucoup beaucoup d'exemples. Elle n'hésite pas à répondre 2, 3 fois sur les exemples pour nous illustrer des choses.
Contexte de l'enseignement	Travail par projet apprécié	7 % (3)	« On nous demande des trucs de gros projets et ça c'est sympa.
	Adaptation aux différentes manières d'apprendre des étudiants	5 % (2)	« On comprend pas tous de la même manière [...]. et du coup de faire à chaque fois ces différentes techniques, ça permet d'aborder toutes les situations et tous les cas, toutes les personnes qui comprennent différemment.
	Bien structuré	5 % (2)	« C'est bien structuré, on voit bien les différentes parties.
	Travail préparatoire à réaliser avant le cours	5 % (2)	« Il nous demande de réfléchir à des questions, de chercher, chercher des solutions sur Internet pour arriver un TP et, et ça ça fait partie quoi.

- 25 L'analyse des résultats met en évidence une diversité de facteurs influençant l'appréciation des étudiants vis-à-vis des enseignements. Ces éléments s'inscrivent dans plusieurs dimensions complémentaires, qui vont au-delà de l'organisation et de la mise en œuvre de l'enseignement - qui inclut les pratiques pédagogiques des enseignants (actives ou transmissives) -, en mettant en avant l'importance des dispositions de l'étudiant à l'égard de l'enseignement mais aussi les attitudes et caractéristiques de l'enseignant (3).
- 26 L'un des facteurs prédominants dans l'appréciation des étudiants, relève des dispositions de l'étudiant à l'égard de l'enseignement notamment l'« intérêt pour la matière » (64 %), « l'intérêt pour la pratique » (59 %) et la recherche de « plaisir et de stimulations » (27 %). D'autre part, les résultats soulignent l'importance des qualités personnelles et interpersonnelles de l'enseignant, notamment son « attitude positive » (55 %) et son « engagement » (23 %).
- 27 Par ailleurs, l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement jouent aussi un rôle déterminant. Des pratiques favorisant une participation active des étudiants, comme les « interactions nombreuses » (48 %), ou encore la « coopération entre pairs » (20 %), éléments caractéristiques des pédagogies actives apparaissent comme des leviers essentiels d'appréciation positive. En complément, d'autres facteurs relèvent d'un cadre structuré et organisé. La capacité de l'enseignant à offrir un « guidage adapté » (41 %), l'« alternance entre le cours, les exercices et les questions » (30 %), la « clarté de l'exposé » (23 %) ainsi que l'importance accordée aux « corrections » (23 %) témoignent de la valeur que les étudiants attribuent à une structuration explicite de l'enseignement. Enfin, le contexte de l'enseignement apparaît aussi comme important. Les étudiants apprécient les situations de travail où le nombre d'étudiants est moins élevé (45 %).

4.1.2. Pour un enseignement non apprécié

- 28 Lorsqu'il est demandé aux étudiants de décrire les enseignements qu'ils n'apprécient pas, six thèmes sont évoqués et partagés par plus de 30 % de l'échantillon, quatre de plus par au moins 18 % des étudiants (tableau 4).

Tableau 4. Description des enseignements non appréciés

Rubrique	Thème	% (effectifs)	Extraits de verbatim
Disposition de l'étudiant à l'égard de l'enseignement	Absence d'intérêt	55 % (24)	Pour le moment, dans ce que j'ai vu, les sciences, j'ai pas trouvé ça très intéressant ce qu'on faisait.
	Difficultés	36 % (16)	C'est catastrophique, j'essaie de faire les exercices mais je rate.
	Trop théorique, pas assez pratique	23 % (10)	C'est juste que... ce sont des éléments très abstraits, des éléments qui sont racontés. Ça n'est pas intéressant [...] on s'attend à devoir utiliser... pas de la théorie mais de la pratique.
	Rythme de l'enseignement inadapté	50 % (22)	Oui oui elle nous donne des exercices mais aussi souvent elle parle beaucoup. Donc c'est-à-dire que comment dire, elle va nous dire donc voilà à telle heure vous allez me rendre cette activité, on va la corriger ensemble, sauf qu'en fait à chaque fois elle renchérit et donc elle parle, elle parle et donc finalement à la place de vingt minutes on a dix ou quinze minutes pour rendre le travail.
	Guidage inadapté	36 % (16)	Il est vachement dans son truc et même si par exemple quelque chose que j'ai compris pas il peut nous l'expliquer mais disons lui il va résoudre l'exercice tout seul au tableau et voilà tu copies l'exercice et puis t'es censé comprendre.
Organisation et mise en œuvre de l'enseignement	Interactions faibles/inexistantes	34 % (15)	Presque inexistantes dans le sens où des fois on va lui demander de l'aide, elle va... pas répondre.
	Clarté de l'exposé faible	18 % (8)	C'est juste sa manière d'expliquer qu'on comprend pas, mais c'est juste ça.
	Travail en autonomie difficile	16 % (7)	Qu'on a des comptes rendus à rendre toutes les semaines avec des gens qu'on a pas forcément choisis donc c'est assez compliqué quand même.
	Supports inadaptés	14 % (6)	Il nous donne un diaporama sur l'ENT enfin sur le Moodle mais il n'enregistre pas le cours en amphi, c'est à dire qu'on a aucune explication qui va avec ce diaporama et le diaporama est quand même assez sommaire. Il y a uniquement les grandes lignes et sans les explications, c'est très compliqué de suivre derrière. C'est notre seul prof d'ailleurs qui n'enregistre pas les cours en amphithéâtre.
	Exigence d'apprendre par cœur	11 % (5)	Parce que c'est beaucoup de trucs à apprendre par cœur.
Attitudes et caractéristiques de l'enseignant	Charge et complexité	9 % (4)	Pour finir une feuille de consignes dans le temps qu'elle a prévu, il faut être un crack quoi, c'est vraiment trop d'exigences.
	Correction non appréciée	9 % (4)	Ouais, il nous met que le résultat. Il y a pas de justification, de démonstration. En gros, il y a que le résultat, il y a 2 calculs mais ils sont pas détaillés, on sait pas de quoi ça parle. On sait pas comment ça il l'a transformé en ça etc. C'est assez brouillon.
	Manque d'engagement	30 % (13)	Après dans les TP, c'est le genre de prof qui va nous donner quelque chose à faire puis partir puis revenir à un moment voir si tout le monde est encore vivant. Et puis, reparti, et puis revenir [...] Ouais c'est ça, quand t'as des questions tu peux attendre parfois 10 minutes, un quart d'heure avant qu'il revienne et que tu puisses poser ta question.
	Attitude négative	20 % (9)	Euh en amphi y'en a pas, quasiment. Et en TD... ben... en vrai quand on pose des questions ça va mais c'est vraiment quand on passe au tableau que des fois on a l'impression d'être pris pour des... nuls.
	Manque de légitimité	9 % (4)	Le problème c'est qu'on se retrouve avec des profs qui font les mêmes cours depuis 2008... qui ne sont même plus adaptés à la législation en cours, qui utilisent des termes et des dénominations qui n'existent plus.
Contexte de l'enseignement	Format Cours Magistral non apprécié	18 % (8)	En fait c'est les types de cours où tu récupères la plupart du temps, ou tu prends des notes via quand le prof parle, tu loupes toujours quelque chose. Le type de cours que je préfère le moins ça serait les cours magistraux, ou.

L'analyse des résultats met également en évidence une diversité de facteurs influençant la non appréciation d'un enseignement par les étudiants. Ces éléments s'inscrivent dans plusieurs dimensions complémentaires, bien que plus restreintes que celles identifiées pour les enseignements appréciés. Les critères de non appréciation relèvent prioritairement des dispositions de l'étudiant à l'égard de l'enseignement puis de l'organisation et de la mise en œuvre de l'enseignement et, dans une moindre mesure, des attitudes et caractéristiques de l'enseignant. Contrairement aux enseignements appréciés, le contexte n'apparaît plus comme un facteur déterminant (tableau 4).

- 29 Les premiers éléments mis en avant par les étudiants concernant les dispositions de l'étudiant à l'égard de l'enseignement relèvent de l'« absence d'intérêt » (55 %) pour la matière, « des difficultés rencontrées » (36 %) - traduisant une inadéquation entre le niveau de contenu enseigné et le niveau des étudiants -, et de l'excès de théorisation des contenus jugés « pas assez pratiques » (23 %). Dans un deuxième temps, ce sont des insuffisances structurelles liées à l'enseignement qui sont évoquées. On retrouve d'abord un « rythme d'enseignement » (50 %) et un « guidage » (36 %) inadaptés, où le temps imparti pour certaines activités et l'accompagnement proposé dans la résolution des exercices et l'acquisition des connaissances sont jugés insuffisants ou mal gérés. La faible « clarté de l'exposé » (18 %) est aussi mentionnée en ne facilitant pas la compréhension des étudiants. Les étudiants relèvent aussi le « manque d'interactions » (34 %). Enfin, les postures et attitudes de l'enseignant sont évoquées. Le « manque d'engagement » (30 %) de l'enseignant révélée par une faible disponibilité nuit à l'accompagnement et à la dynamique du cours. L'« attitude négative » (20 %) de l'enseignant lorsqu'elle est perçue comme dévalorisante ou humiliante, est aussi mentionnée.
- 30 Enfin, la mise en perspective de ces résultats semble indiquer que certains éléments sont centraux que l'enseignement soit apprécié ou non, tandis que d'autres semblent saillants seulement dans un cas. L'intérêt ou le désintérêt pour une matière

directement associé à la motivation intrinsèque, la présence ou l'absence de guidage par l'enseignant, mais aussi d'interactions ainsi que l'attitude de l'enseignant constituent des critères saillants que l'enseignement soit apprécié ou non. En revanche, l'intérêt pour la pratique et l'attrait pour les Travaux Dirigés (TD) /Travaux Pratiques (TP) semblent être des motifs spécifiques d'appréciation d'un enseignement. A contrario, le rythme, le faible engagement de l'enseignant ainsi que les difficultés dans la matière semblent correspondre à des motifs spécifiques de non appréciation d'un enseignement. Ainsi notre première hypothèse est en partie validée. L'appréciation positive et négative d'un enseignement repose bien sur une combinaison de facteurs différents dans laquelle les dispositions de l'étudiant sont centrales tout comme les qualités de l'enseignement et les attitudes et caractéristiques de l'enseignant.

4.2. Stratégies d'apprentissage

- 31 Dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux stratégies d'apprentissage que les étudiants de première année déclarent mettre en œuvre pendant et hors du cours selon leur appréciation d'un enseignement (tableaux 5 et 6). L'analyse thématique fait apparaître 28 thèmes répartis dans quatre rubriques : 1) Les activités d'apprentissage mises en œuvre (12 thèmes); 2) les postures d'apprentissage de l'étudiant (12 thèmes) ; 3) Les interactions entre étudiants (trois thèmes); 4) les interactions avec l'enseignant (un thème).
- 32 On constate tout d'abord que les stratégies d'apprentissages mentionnées spontanément par les étudiants sont assez diversifiées et inégalement mobilisées selon leur appréciation de l'enseignement. Ainsi, seuls six thèmes sur les 28 identifiés au total, sont indiqués par plus de 30 % de l'échantillon. Ils concernent exclusivement le cas où les étudiants apprécient l'enseignement et relèvent des rubriques 1) Activités d'apprentissages (cinq thèmes) et 2) Posture d'apprentissage (un thème). Par ailleurs, si le nombre de thèmes liés aux activités d'apprentissage est identique lorsqu'ils apprécient ou non l'enseignement (12 thèmes), il varie pour les postures d'apprentissage en passant de cinq thèmes dans le cas où ils l'apprécient à 12 thèmes lorsqu'ils ne l'apprécient pas.

4.2.1. Pour un enseignement apprécié

- 33 Cinq thèmes sont partagés par au moins 30 % de l'échantillon, deux supplémentaires si l'on situe le seuil à 18 %, et neuf de plus à moins de 18 % de l'échantillon.

Tableau 5. Descriptions des stratégies d'apprentissage pour les enseignements appréciés

Rubrique	Sous-rubrique	Thème	% (effectifs)	Extraits de verbatim
Activités d'apprentissage	En dehors des cours	Revoir le cours	55 % (24)	<i>J'essaie de reprendre ce qu'on a fait en TD pour savoir comment aller le résultat. [...] Après je prépare mes TD parce que j'ai des TD dans toutes les matières pour pouvoir comprendre le cours. [...] Je prépare les TD et avant chaque cours de la matière je reprend ce qu'on a fait la fois d'avant pour me le remettre bien en tête et pouvoir suivre bien le cours et comprendre ce qu'on fait après.</i>
		Rechercher de la documentation supplémentaire	36 % (16)	<i>Alors moi ce que j'ai regardé c'est plutôt des ouvrages complémentaires de notions importantes du cours, c'est surtout si on ne comprend pas avec sa manière à lui d'expliquer on peut regarder dans d'autres livres la manière qui correspond le mieux pour pouvoir apprendre le cours.</i>
		Faire des fiches de synthèse	30 % (13)	<i>Déjà le soir du cours ou après le cours quoi j'essaie de... de bien relire le cours qu'on a fait dans la journée et de... de faire des fiches, en résumant ce qui est essentiel.</i>
		Faire le travail demandé	30 % (13)	<i>Je fais les exercices qui on me demande.</i>
		S'exercer	20 % (9)	<i>Je vais apprendre ce qui est important dans le cours, je vais relire tous les exercices, je vais en faire d'autres, je vais aussi chercher sur internet des compléments de trucs ou je suis pas sûr ou alors d'autres exercices peut-être aussi.</i>
	Pendant les cours	Faire les annales	18 % (8)	<i>J'essaie parfois de faire des sujets, surtout à l'approche des examens et de faire un maximum d'années des années précédentes pour savoir le type de questions qui sont posées et se remettre à ça.</i>
		Mémoriser le cours	11 % (5)	<i>Il y a des parties de cours que j'essaie d'apprendre par cœur parce qu'on est un petit peu obligé en vu dire, des formules, des choses que l'on doit savoir.</i>
		Prendre des notes de façon sélective	36 % (16)	<i>Bien déjà tous les exercices et après toutes les définitions ça passe de trucs, je prends des notes de ce qui est important.</i>
		Prendre des notes de façon automatique	23 % (10)	<i>Je note beaucoup, enfin je pense beaucoup par l'écrit de manière générale mais du coup je note beaucoup, même si c'est des remarques bêtes de la prof ça je note je note. Parce que pour moi ça aide vraiment à assimiler les choses. Donc je note beaucoup.</i>
		Faire les exercices	11 % (5)	<i>J'écoute, je fais les exercices au fur et à mesure et voilà.</i>
Postures d'apprentissage	Pendant le cours	Écouter l'enseignement de façon attentive	18 % (8)	<i>Alors mon attitude pendant le cours, c'est... Je suis. Si il est en train de... de parler, j'essaie d'écouter très attentivement ce qu'il nous dit. Ensuite s'il écrit, tout dépend de quel cours c'est et à quelle vitesse j'arrive à comprendre ce qu'il est en train de nous dire.</i>
		Participer de façon active	11 % (5)	<i>Je participe tout le temps, je prends tout le temps la parole dès qu'il pose des questions même quand il pose pas de questions.</i>
		Écouter l'enseignant	9 % (4)	<i>Je n'ai pas souvent des questions à poser au prof, mais du coup j'écoute.</i>
	Pendant et en dehors du cours	Mettre en lien les contenus	5 % (2)	<i>C'est comme un puzzle où à chaque fois que tu fais un chapitre tu ajoutes une pièce et c'est petit à petit que ça se construit. Ça aide à retenir ce qu'on a vu et ça aide à comprendre ce qu'on a vu. Et du coup, ça va, c'est comme les chapitres. Et du coup, ça aide à retenir ce qu'on a vu et ça aide à comprendre ce qu'on a vu. Et du coup, ça aide à retenir ce qu'on a vu et ça aide à comprendre ce qu'on a vu.</i>
		Se forcer à travailler	5 % (2)	<i>J'ai mis pas trop travailler mais je suis obligé de du coup dans ma formation donc souvent je travaille pas vraiment en attendant je travaille un peu quand il faut que je fasse un truc que je fais les exercices.</i>
Interactions avec l'enseignant	Pendant le cours	Poser des questions à l'enseignant	14 % (6)	<i>Si je comprends pas je vais d'abord demander au prof, ensuite je vais demander aux camarades de classe aussi, parce ben c'est toujours bien.</i>
		S'entraider avec les autres étudiants pour apprendre	14 % (6)	<i>Et donc en général, dans toutes les matières, on s'aide, on se demande si ça va pouvoir être bien par exemple, si on a pas compris. On s'aide beaucoup entre nous.</i>
	Pendant le cours	Travailler en groupe à l'initiative de l'enseignant	9 % (4)	<i>Les TD j'aime bien quand on est en groupe. Quand on a une équipe et tout, et qu'on fait les choses à plusieurs. Ça j'aime beaucoup. Parce que ça permet de se compléter les uns les autres. Enfin, ça fait moins de pression en travaillant tout seul. Et après ça fait une collaboration de groupe, le partage. Ça nous aide à savoir... À s'assurer qu'on peut faire des erreurs et se corriger, ou aider les autres ou les contester ou s'ils ne comprennent pas.</i>
		Chercher les sources d'autres étudiants pour apprendre	14 % (6)	<i>J'essaie d'avoir des cours en plus en demandant par exemple au tronc le jeudi après-midi des élèves de 2e année, de nous donner des trucs de l'année dernière, des définitions, des principes qu'ils ont fait, enfin leur cours quoi, et voilà.</i>

Les stratégies d'apprentissage les plus partagées lorsque les étudiants apprécient un enseignement concernent principalement la rubrique « Activités d'apprentissages ». La majorité de ces stratégies (six) centrées sur des activités individuelles se déroulant à l'extérieur du cours témoignent de l'autonomie des étudiants : « Revoir le cours » (55 %), « rechercher de la documentation supplémentaire » (36 %), « faire des fiches de synthèses » (30 %), « faire le travail demandé » (30 %), « s'exercer » (20 %) et « faire des annales » (18 %). Celles mises en œuvre pendant le cours (deux) relèvent de « la prise de notes » sélective (36 %) ou automatique (23 %), la première renvoyant à une stratégie d'apprentissage en profondeur, l'autre de surface. Une stratégie issue de la rubrique « Postures d'apprentissage » est également mentionnée dans 18 % des cas : « écouter l'enseignant de manière attentive ». Les stratégies impliquant des interactions avec l'enseignant (14 %) ou entre étudiants (14 %) apparaissent comme particulièrement marginales. Dans l'ensemble, les stratégies restent davantage individuelles que collaboratives. D'autre part, certaines stratégies d'apprentissage en profondeur, comme « la mise en lien des contenus » (5 %), sont peu mentionnées par les étudiants.

4.2.2. Pour un enseignement non apprécié

- 34 Pour les enseignements non appréciés, les stratégies indiquées par les étudiants semblent très diverses mais peu partagées. En effet, aucune stratégie n'est partagée par plus de 30 % de l'échantillon et deux seulement par plus de 20 %. Les stratégies les plus couramment mobilisées relèvent des rubriques « Activités d'apprentissage », « Postures d'apprentissage » et « Interactions entre étudiants », mais sont limitées à un ou deux thèmes par rubrique. Ces résultats laissent penser que dans ces cas de figures, les étudiants se désengagent davantage comme l'atteste la moindre fréquence des stratégies mentionnées.

Tableau 6. Description des stratégies d'apprentissage pour les enseignements non appréciés

Rubrique	Sous-rubrique	Thème	% (effectifs)	Extraits de verbatim
Activités d'apprentissage	En dehors des cours	Revoir le cours	25 % (11)	Et pareil avant chaque cours je reprends ce qu'on a fait dans le chapitre.
		Faire des fiches de synthèse	20 % (9)	Je les relis, je les mets en forme
		Faire le travail demandé	16 % (7)	Par rapport à ce cours, l'essai de faire les exercices qui sont demandés en TD.
		Rechercher de la documentation supplémentaire	16 % (7)	Si je comprends pas des choses je vais regarder sur internet, pareil y'a les cours des 2e années
		S'exercer	11 % (5)	C'est que des exercices, les formules je les apprends pas surtout que dans le contrôle, les examens, on a le droit de prendre nos cours donc c'est vrai que là c'est vraiment là où c'est vraiment de comprendre et de savoir faire des exercices donc c'est vraiment (je m'exerce). Fin je fais beaucoup d'exercices. Je sais que cette méthode de travail m'est pas la bonne parce que ben, c'est juste du par cœur. enfin j'arrive devant, genre j'arrive devant ma feuille d'exercice, je remplis et paf une fois que c'est rempli ben, j'ai déjà oublié je sais que c'est pas comme ça que je vais arriver à apprendre l'espagnol en fait.
		Mémoriser le cours	5 % (2)	
		Suivre des cours particuliers	5 % (2)	Ca fait pas très très très longtemps que je prends des cours à côté du coup j'essaie de comprendre un maximum en cours.
		Travailler uniquement pour les examens	5 % (2)	Ca reste une perte de temps. Donc j'ai fait l'impassé dessus. Je travaillais pour le partiel. Je vais travailler pour le partiel [...] Voilà l'objectif, c'est d'avoir des bonnes notes partout.
		Faire les annales	5 % (2)	Et voilà, après quand on a des contrôles, je fais des annales aussi.
		Prendre des notes de façon automatique	14 % (6)	Où ou j'écoute tout le long et je prends des notes tout le long parce que... vu qu'on peut pas revenir dessus je vais certainement pas manquer ça mais y'a des fois où je réécrit sans rien comprendre donc ça je me dis que je dois le revoir à la maison, et y'a des fois où je le fais pas du tout.
Postures d'apprentissage	Pendant les cours	Prendre des notes de façon sélective	11 % (5)	Une feuille à côté, j'essaie de noter les points importants. Généralement au brouillon comme ça va vite.
		Faire les exercices	5 % (2)	En fait j'étais assez sûr de moi dans certains TD de maths donc je faisais les exercices et j'écoulais même pas les corrections et j'avais la fierté car il allait se tromper et il fallait que je lui dise qu'il s'était trompé. Du coup je faisais d'autres exercices et j'avancais sur la feuille de TD.
		Se forcer à travailler	20 % (9)	A la maison, je ne travaille ces cours que parce que j'y suis obligé.
	En dehors et pendant	Avoir une pratique censée que l'enseignement soit apprécié ou non	9 % (4)	Non exactement la même méthodologie.
		Abandonner en partie ou totalement	7 % (3)	J'ai très vite abandonné, je m'ai plus rien fait après.
		Être passif	18 % (8)	J'essaie quand même d'être au CM mais des fois je remarque que ça sert à rien et je n'y prête pas d'attention. Je suis pas concentrée ni rien.
	Pendant les cours	Ecouter l'enseignant	16 % (7)	J'essaie de suivre le mieux que je peux, j'écoute, on va dire que je suis quelqu'un de sérieux donc j'écoute le cours du mieux que je peux.
		Avoir des difficultés de compréhension	14 % (6)	Le défaut sur ce cours c'est que y'a des notions que je comprends pas forcément et des fois j'ai un peu la fierté de les retravailler.
		Participer de façon active	11 % (5)	Si j'ai plus de mal, je vais essayer de poser le plus de questions. Mais sinon je reste tout de même attentif, j'essaie de comprendre au maximum. Ce qui va surtout changer ça va être le nombre de questions posées.
		Se forcer à écouter	7 % (3)	Il faut que je m'oblige à écouter.
Interaction entre les étudiants	En dehors du cours	Rester assidu pour comprendre et/ou avoir le cours	7 % (3)	Ah non, non, ce n'est pas parce que je n'aime pas que je n'y vais pas. J'assiste à tous les cours, sauf exception.
		Avoir des difficultés à suivre les cours en distanciel	5 % (2)	Parce que déjà quand tu suis les cours en distanciel c'est très compliqué. Si c'est le matin par exemple je vais être dans ma chambre, tout ça, donc t'es encore dans le mood « je suis fatigué, j'ai envie de dormir ». Donc j'écoutes moins le cours.
		Ecouter l'enseignant de façon attentive	5 % (2)	Ben l'essai de comprendre tout ce que le prof il va faire, que ce soit en CM ou en TD pour le coup. Enfin, même dans toutes les matières, heu... en fait même une matière qui ne me plaît pas, je vais quand même me forcer à l'écouter, à être attentive et à bien comprendre tout ce qui se passe.
		Être distrait	5 % (2)	Je suis plus souvent en train de faire une autre matière ou de faire autre chose que d'écouter attentivement tout le cours.
		Chercher le soutien d'autres étudiants pour apprendre	10 % (4)	En dehors, je fais mes TD, et après on communique quand même avec des gens de la classe, enfin du groupe de TD. On a un groupe sur Messenger et... on peut s'aider en fait, s'il y a un qui est bloqué à quelque chose.
Interaction entre les étudiants	Pendant les cours	S'entraider avec les autres étudiants pour apprendre	5 % (2)	Après, j'ai mes amis souvent qui sont à côté donc si je comprends pas un mot, ils peuvent m'expliquer.

Si certaines stratégies fréquemment citées, sont communes aux enseignements qu'ils apprécient : « Revoir le cours – En dehors du cours » (25 %), stratégie toutefois deux fois moins évoquée que pour un enseignement apprécié et « Faire des fiches de synthèse » (20 %), d'autres sont spécifiques aux enseignements qu'ils n'apprécient pas : « Se forcer à travailler – Pendant et en dehors des cours » (20 %), « Être passif - Pendant les cours » (18 %) et « Chercher le soutien d'autres étudiants pour apprendre - En dehors du cours » (18 %). Alors que les interactions avec l'enseignant disparaissent, celles avec les pairs se renforcent devenant une stratégie de soutien privilégié axée sur la réussite. De nouvelles postures d'apprentissage émergent : « Avoir des difficultés de compréhension – Pendant le cours » (14 %), « Se forcer à écouter – Pendant le cours » (7 %), « Rester assidu pour comprendre et/ou avoir le cours – Pendant le cours » (7 %), « Abandonner en partie ou totalement - Pendant et en dehors du cours » (7 %), « Suivre des cours particuliers – En dehors des cours » (5 %), « Travailler uniquement pour des examens - En dehors des cours » (5 %) et « Être distrait – Pendant le cours » (5 %). L'émergence de ces nouvelles activités et postures semble décrire deux comportements d'apprentissage opposés face à un enseignement non apprécié : d'un côté un comportement mobilisant des stratégies d'apprentissage axées sur la réussite ou de surface visant à s'auto-contraindre pour maintenir des efforts suffisants et persévérer pour éviter le décrochage ; de l'autre, l'absence de stratégies liées à une forme de résignation révélée par des postures de passivité et d'absence de concentration conduisant au désengagement et à l'abandon. La deuxième hypothèse est validée. En effet, les étudiants mobilisent une plus grande variété de stratégies d'apprentissage quand ils apprécient un enseignement et des stratégies plus rigides et peu diversifiées lorsqu'ils ne l'apprécient pas.

4.3. Utilisation des types de stratégies d'apprentissage selon l'appréciation d'un enseignement

35 Dans cette dernière partie, nous analysons les données sur les stratégies d'apprentissage dans l'optique de déterminer la proportion d'étudiants qui utilisent des stratégies en profondeur, de surface et axée sur la réussite. En nous appuyant sur les définitions énoncées dans la littérature (Ramsden & Entwistle, 1981; Wolfs, 2007), nous sélectionnons parmi l'ensemble des thèmes de notre étude, ceux qui relèvent sans ambiguïté et exclusivement de stratégie en profondeur, de surface ou axées sur la réussite. Nous retenons :

- pour les stratégies en profondeur : prendre des notes de façon sélective, rechercher de la documentation supplémentaire, participer de façon active et mettre en lien les contenus ;
- pour les stratégies de surface : prendre des notes de façon automatique, mémoriser le cours, être passif ;
- pour les stratégies axées sur la réussite : faire le travail demandé, suivre des cours particuliers, travailler uniquement pour les examens, faire des annales, se forcer à écouter, se forcer à travailler.

36 Les autres thèmes ne sont pas retenus dans cette catégorisation car ils présentent une ambivalence en termes de stratégies (par exemple, faire des exercices ou écouter l'enseignant). Nous établissons la proportion d'étudiants qui mettent en œuvre chacune de ces 3 types de stratégies, dans le cadre d'un enseignement apprécié ou non. Lorsque les étudiants mentionnent différents types de stratégies, ils sont comptabilisés plusieurs fois. Un test de comparaison *McNemar mid-p test* (Agresti, 2019) est donc réalisé pour déterminer si les différences entre les deux conditions sont statistiquement significatives (tableau 7).

Tableau 7. Types de stratégies d'apprentissage utilisés selon l'appréciation d'un enseignement

Types de stratégies d'apprentissage	Pourcentages d'étudiants (nombre)		Test de comparaison <i>McNemar mid-p test</i>
	Contexte d'un enseignement :		<i>p</i>
	apprécié	non apprécié	
Stratégie en profondeur	59 % (26)	39 % (17)	0,041
Stratégie en surface	30 % (13)	34 % (15)	0,647
Stratégie axée sur la réussite	48 % (21)	48 % (21)	1

Une différence significative est observée : les caractéristiques relevant de stratégies en profondeur sont utilisées par davantage d'étudiants dans le cas d'un enseignement apprécié (59 %) que dans celui d'un enseignement non apprécié (39 %). Les caractéristiques associées aux stratégies de surface (30 % vs 34 %) et axées sur la réussite (48 % vs 48 %) semblent utilisées de façon équivalente dans les deux cas.

37 Une part significative d'étudiants adopte une approche flexible en combinant deux voire trois types de stratégies, phénomène plus fréquent dans le contexte d'un enseignement apprécié (47 %) que dans celui d'un enseignement non apprécié (30 %) (tableau 8). Il est également à noter que la combinaison la plus fréquente pour les enseignements appréciés est celle qui associe stratégies en profondeur et axée sur la réussite (25 %). Ces étudiants adoptent une approche mixte : ils cherchent à comprendre tout en visant la réussite académique. À l'inverse, dans un enseignement non apprécié, les stratégies axées sur la réussite deviennent dominantes (23 %). Enfin,

un phénomène intéressant est la co-occurrence des stratégies en profondeur et de surface. Cette combinaison est plus fréquente dans le cas d'un enseignement apprécié (11 %) que dans celui d'un enseignement non apprécié (5 %). Cette flexibilité pourrait être une réponse adaptative à des exigences académiques variées, permettant aux étudiants de moduler leurs efforts et leurs stratégies selon les attentes spécifiques des évaluations par exemple. Ainsi, un enseignement apprécié semble encourager l'usage de stratégies en profondeur mais aussi la flexibilité dans la combinaison des stratégies, tandis qu'un enseignement non apprécié favorise une approche plus instrumentale centrée sur la réussite. La troisième hypothèse est en partie validée. Les étudiants mobilisent davantage de stratégies en profondeur lorsqu'ils apprécient un enseignement tandis qu'ils mobilisent plutôt des stratégies axées sur la réussite lorsqu'ils ne l'apprécient pas.

Tableau 8. Combinaison des types de stratégies d'apprentissage utilisés selon l'appréciation d'un enseignement

Types de stratégies d'apprentissage	Pourcentages d'étudiants (nombre)		Test de comparaison <i>McNemar mid-p test</i>
	Contexte d'un enseignement :		<i>p</i>
	apprécié	non apprécié	
Stratégie en profondeur uniquement	20 % (9)	18 % (8)	0,791
Stratégie en surface uniquement	7 % (3)	16 % (7)	0,227
Stratégie axée sur la réussite uniquement	11 % (5)	23 % (10)	0,21
Stratégies en profondeur et de surface	11 % (5)	5 % (2)	0,289
Stratégies en profondeur et axée sur la réussite	25 % (11)	11 % (5)	0,143
Stratégies de surface et axée sur la réussite	9 % (4)	9 % (4)	1
Les 3 stratégies	2 % (1)	5 % (2)	0,5
Aucune des 3 stratégies	14 % (6)	14 % (6)	1
Total	100 % (44)	100 % (44)	

5. Discussion

- 38 Cette étude confirme en grande partie les caractéristiques d'un bon enseignement mises en avant par les enseignants (Hativa et al., 2001) : l'intérêt pour la matière, la clarté et l'organisation du cours, ainsi que la qualité du climat interactif. Certains facteurs mentionnés dans d'autres recherches, tels que la charge de travail ou les notes (Letcher & Neves, 2010), n'ont pas été évoqués, possiblement en raison du profil spécifique des étudiants interrogés. En première année et en début de cursus, ils sont encore en phase d'appropriation des codes universitaires. Par ailleurs, bien que confrontés aux examens, certains n'ont pas encore reçu de notes leur permettant d'évaluer précisément leur niveau et les efforts requis pour réussir.
- 39 De plus, alors que les recherches antérieures mettent en évidence des facteurs de satisfaction centrés soit sur les qualités personnelles des enseignants (Bell, 2022), soit sur la qualité de l'enseignement (Bell & Brooks, 2018; Bocquillon et al., 2015; Letcher & Neves, 2010), nos résultats soulignent d'abord l'importance d'un autre facteur : les dispositions personnelles de l'étudiant à l'égard du cours. Ils montrent également que les attitudes et postures de l'enseignant tout comme l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement constituent des critères essentiels mais difficiles à hiérarchiser dans l'appréciation d'un enseignement. Cette dernière semble résulter d'une combinaison de

facteurs personnels, pédagogiques, interpersonnels et contextuels. L'intérêt pour la discipline et la pratique tout comme la recherche de plaisir et de stimulation intellectuelle, au cœur de la motivation intrinsèque, apparaissent bien comme des motifs essentiels d'appréciation de l'enseignement (Bächtold et al., 2023ab ; Kember et al., 2008 ; Ryan & Deci, 2000). Les qualités interpersonnelles de l'enseignant notamment son attitude bienveillante et son engagement (Aspelin, 2012 ; Ljungblad, 2021) contribuent à cette appréciation positive en créant un climat propice à l'apprentissage (Bell, 2022). Sur le plan pédagogique, des pratiques caractéristiques des pédagogies actives telles que la recherche d'interactions avec l'enseignant ainsi que la coopération entre pairs favorisent une appréciation positive (Prince, 2004 ; Børte et al., 2023). Toutefois, certains facteurs issus des pédagogies transmissives comme l'organisation et la structuration des cours conservent une forte valeur aux yeux des étudiants (Letcher & Neves, 2010 ; Miron & Mevorach, 2014). Ces résultats corroborent en partie ceux de Bocquillon & al. (2015) et Letcher et Neves (2010) selon lesquels la qualité de l'enseignement est un facteur déterminant de la satisfaction. Enfin, le contexte d'enseignement notamment la taille du groupe apparaît aussi comme un élément structurant.

- 40 La non appréciation des étudiants repose sur une combinaison de facteurs moins diversifiée d'ordre personnels, pédagogiques et dans une moindre mesure, interpersonnels. L'enseignement non apprécié se caractérise essentiellement par un désintérêt pour la matière, révélateur d'un déficit de motivation intrinsèque. Les difficultés d'apprentissage (Sutherland et al., 2019) accentuent le sentiment d'incompétence, lequel nuit à la motivation (Ryan & Deci, 2000). En l'absence de plaisir et face aux difficultés perçues, l'étudiant ne développe pas sa motivation intrinsèque ce qui alimente une appréciation négative du cours. L'excès de théorie dénoncé traduit l'attente d'une application concrète des savoirs (Bocquillon et al., 2015) et suggère un rapport utilitariste à leurs apprentissages et au savoir (Cassignol-Bertrand et al., 2019). Au niveau pédagogique, une organisation perçue comme rigide, un accompagnement jugé insuffisant, ou encore le manque d'interactions sont autant de freins à l'investissement dans le cours (Letcher & Neves, 2010) révélant comme précédemment l'importance des échanges et de la participation active dans un cours (Børte et al., 2023 ; Prince, 2004). Les attitudes et postures de l'enseignant sont aussi importantes. Un enseignant perçu comme distant, peu impliqué, voire adoptant des comportements jugés humiliants ou peu empathiques constitue également un motif de rejet mettant en évidence les effets délétères des relations de supériorité hiérarchique en contexte pédagogique et confirmant l'aspiration des étudiants à une relation plus horizontale avec les enseignants (Bell, 2022).
- 41 Par ailleurs, les étudiants mentionnent largement des facteurs d'appréciation relevant à la fois de pédagogies actives (attirait pour la pratique ; interactions nombreuses) (Andrews et al., 2022 ; Shekhar et al., 2020) et transmissives (clarté de l'exposé ; supports adaptés) (Machemer & Crawford, 2007). Il n'apparaît donc pas de résistance manifeste des étudiants à un modèle pédagogique en particulier mais plutôt une complémentarité entre ces approches (de Jong et al., 2023). Cela fait écho aux travaux soulignant que, malgré une meilleure efficacité des pédagogies actives, les étudiants perçoivent un apprentissage plus important avec des pédagogies magistrales, car moins exigeantes cognitivement (Deslauriers et al., 2019 ; Stover & Holland, 2018). Nos résultats confirment d'ailleurs l'importance du guidage de l'enseignant comme un facteur central permettant de réguler la charge cognitive et conditionnant l'efficacité

des pédagogies actives par démarche d'investigation notamment (Aditomo & Klieme, 2020).

- 42 Concernant les stratégies d'apprentissage déclarées, celles-ci varient selon l'appréciation de l'enseignement. Contrairement à plusieurs travaux (Baeten et al., 2010 ; Lizzio et al., 2002 ; Nijhuis et al., 2007) qui établissent un lien entre enseignement apprécié et richesse des interactions avec l'enseignant et les pairs, nos résultats montrent que les étudiants privilégient des stratégies d'apprentissage individuelles et peu interactives telles que la relecture du cours, la recherche de documentation supplémentaire, la réalisation de fiches de synthèse et l'entraînement via des exercices et annales. Pendant le cours, la prise de notes reste centrale, qu'elle soit sélective (approche en profondeur) ou automatique (approche plus superficielle). Ces interactions marginales - alors même qu'ils les considèrent comme importantes - pourraient s'expliquer par une autonomie accrue ou une moindre nécessité d'échanger en raison de la clarté du cours (Baeten et al., 2010 ; Gozalo et al., 2020). En revanche, face à un enseignement non apprécié, les stratégies sont plus variées, moins partagées voire absentes ou marquées par le désengagement : la passivité, la distraction, l'abandon partiel ou total. Certaines stratégies axées sur la réussite et des stratégies de surface visent à maintenir un minimum d'investissement pour éviter le décrochage (assiduité, cours particuliers),
- 43 Notre étude met également en lumière une difficulté centrale évoquée dans la littérature : la mise au travail. Les étudiants indiquent se forcer à travailler, évoquent un désintérêt pour le cours, une incompréhension de la théorie ou des exercices, ainsi qu'une incapacité à mobiliser d'autres stratégies que la simple relecture. Les stratégies pourtant reconnues comme efficaces mais plus coûteuses sur le plan cognitif telles que les tests, l'interrogation, l'apprentissage distribué, l'auto-explication, la création de questions en lisant le cours, l'apprentissage autorégulé ne sont pas mentionnées (Berthaud et al., 2022). Cette absence confirme l'importance de former les étudiants aux méthodologies du travail universitaire, dès leur entrée dans l'enseignement supérieur.
- 44 Notre étude souligne enfin que les stratégies varient selon l'appréciation de l'enseignement. Les stratégies en profondeur (prise de notes sélective, mise en lien des contenus, recherche de documentation supplémentaire) sont plus fréquentes dans le cas d'un enseignement apprécié tandis que les stratégies de surface (prise de notes automatique, mémorisation mécanique, passivité) et celles axées sur la réussite (faire des annales, suivre des cours particuliers, travailler uniquement pour les examens) sont mobilisées de manière relativement équivalente dans les deux cas. En outre, la combinaison de plusieurs types de stratégies (Prosser et al., 2000) est davantage observée dans le cadre d'enseignement apprécié notamment entre stratégies en profondeur et axées sur la réussite. Ce constat suggère qu'une appréciation positive favorise une approche mixte combinant la compréhension et la structuration des connaissances avec la performance académique. Toutefois, cette appréciation ne garantit pas l'adoption de stratégies optimales. Alors que la littérature suggère un lien entre satisfaction et approfondissement des connaissances (Nijhuis et al., 2007), nos résultats montrent que les stratégies demeurent souvent individuelles et orientées vers la réussite, plutôt que réflexives et approfondies (Dunlosky et al., 2013 ; Berthaud et al., 2022). L'étudiant semble adapter ses stratégies non seulement à ses préférences personnelles mais aussi à sa perception des attentes pédagogiques (Howie & Bagnall, 2013 ; Ramsden & Ramsden, 2003), ce qui explique la prépondérance de stratégies axées

sur la réussite uniquement dans le cas des enseignements non appréciés, et suggère une capacité d'ajustement des étudiants à des contextes variés.

6. Conclusion

- 45 Cette étude interroge la manière dont les étudiants de première année évaluent les enseignements qu'ils reçoivent et adaptent leurs stratégies d'apprentissage selon cette appréciation. Elle met en évidence des facteurs d'appréciation multiples, liés aux dispositions personnelles des étudiants, aux qualités de l'enseignement et de l'enseignant ainsi qu'au contexte d'enseignement. Elle montre également que ces facteurs interagissent différemment selon que l'enseignement est apprécié ou non, mobilisant une combinaison plus ou moins diversifiée de dimensions personnelles, pédagogiques, interpersonnelles et contextuelles. Dans cette perspective, favoriser la satisfaction des étudiants, suppose de proposer des enseignements articulant renforcement de l'intérêt et du plaisir, structuration et clarté des cours, accompagnement adapté, opportunités d'interactions avec l'enseignant et entre pairs dans un contexte d'apprentissage à effectif réduit.
- 46 Cette étude suggère également que les types de stratégies tout comme leur fréquence et leur intensité varient selon l'appréciation de l'enseignement. Les étudiants apparaissent capables de s'adapter à des exigences académiques diverses, en mobilisant une pluralité de stratégies. Ainsi, bien que certaines stratégies en profondeur soient évoquées, l'appréciation positive d'un enseignement est aussi associée à des pratiques d'apprentissage multiples, à la fois de surface ou axées sur la réussite, principalement orientées vers la structuration et l'assimilation individuelle des connaissances plutôt que vers des démarches interactives avec l'enseignant ou les pairs. L'appréciation négative, quant à elle, renforce les interactions entre pairs mais révèle également un autre phénomène : l'absence de stratégies exprimée par le retrait qui compromet la persévérance et la réussite académique.
- 47 Ces résultats soulignent l'importance de l'alignement pédagogique dans les enseignements et la nécessité pour les enseignants d'en expliciter clairement les éléments afin d'aider les étudiants à adopter des stratégies pertinentes et cohérentes avec les objectifs du cours et les modalités d'évaluation. Ils ouvrent également des pistes de réflexion concrètes pour enrichir les formations à la pédagogie universitaire en intégrant davantage les besoins et les attentes des étudiants notamment la facilitation des interactions pour optimiser leur expérience d'apprentissage.
- 48 Cette étude présente toutefois plusieurs limites qui invitent à poursuivre les investigations. La généralisation des résultats nécessite des recherches complémentaires. D'une part, la méthode de recueil de données (qualitative ou quantitative) peut influencer les résultats (Bell, 2022 ; Bell & Brookes, 2018). Il s'agira dans une future étude quantitative de confirmer l'importance des facteurs mis en évidence. D'autre part, l'échantillon est exclusivement composé d'étudiants de première année provenant de formations très variées, alors que la recherche montre que le niveau d'études influe sur les critères de satisfaction (Miron & Mevorach, 2014), tout comme les disciplines influencent l'utilisation des stratégies d'apprentissage (Kember et al., 2008). D'autres travaux (Cassignol-Bertrand et al., 2019) mettent également en évidence des profils motivationnels différenciés selon la structure d'accueil, suggérant une congruence entre les caractéristiques des étudiants et celles de

leur environnement de formation. Dans cette perspective, il serait intéressant d'étudier la satisfaction des étudiants en prenant en compte plus finement ces contextes d'études, notamment les disciplines, le niveau d'études, le type de cours (CM, TD/TP), la taille des groupes ou encore les motifs d'inscription à l'université.

- 49 En outre, cette étude pourrait être prolongée par l'analyse conjointe de la satisfaction étudiante et des stratégies d'apprentissage au regard de facteurs de réussite comme l'engagement, la persévérance ou encore l'accrochage. Selon le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), une évaluation aux niveaux « apprentissage » ou « transfert » par exemple, apporterait un éclairage complémentaire en mesurant leurs apprentissages réels ou leur mobilisation dans d'autres situations. A ce titre, l'inclusion de dispositifs comme les SAÉ (Situation d'Apprentissage et d'Evaluation) développés dans les universités françaises pourrait s'avérer pertinente. On peut également s'interroger sur la capacité des étudiants à expliciter leurs stratégies d'apprentissage effectives ainsi que sur la présence d'un biais de désirabilité sociale, bien que celui-ci soit atténué par le recours à des enquêteurs eux-mêmes étudiants. La mobilisation d'autres méthodes comme l'observation en situation (approche *think aloud*) permettrait de dépasser ces limites et faire émerger d'autres stratégies d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHY

- Aditomo, A., & Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes. *International Journal of Science Education*, 42(4), 504–525. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093>
- Agresti, A. (2019). *An introduction to categorical data analysis* (Third edition). Wiley.
- Andrews, M., Prince, M., Finelli, C., Graham, M., Borrego, M., & Husman, J. (2022a). Explanation and Facilitation Strategies Reduce Student Resistance to Active Learning. *College Teaching*, 70(4), 530-540. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1987183>
- Andrews, M., Prince, M., Finelli, C., Graham, M., Borrego, M., & Husman, J. (2022b). Explanation and Facilitation Strategies Reduce Student Resistance to Active Learning. *College Teaching*, 70(4), 530-540. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1987183>
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., & Weiss, M. (2009). Active Learning and Student-centered Pedagogy Improve Student Attitudes and Performance in Introductory Biology. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 203-213. <https://doi.org/10.1187/cbe.09-03-0025>
- Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education*, 22(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.680327>
- Bächtold, M., Papet, J., Asensio, D. B., Borne, S., De Checchi, K., Jeziorski, A., Gabriel, P., & Cassagnol, F. (2023b). Effects of motivation, evaluativism, and perceived social support on deep approach to learning at university. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00722-4>

- Bächtold, M., Roca, P., & De Checchi, K. (2023a). Students' beliefs and attitudes towards cooperative learning, and their relationship to motivation and approach to learning. *Studies in Higher Education*, 48(1), 100-112. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112028>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning : Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bédard, D., & Béchard, J.-P. (2009). Chapitre 1. L'innovation pédagogique dans le supérieur : Un vaste chantier. In *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0029>
- Bell, A. R., & Brooks, C. (2018). What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey. *Journal of Further and Higher Education*, 42(8), 1118-1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886>
- Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in Higher Education : The importance of relational pedagogy. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 490-503. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985980>
- Berthaud, J., Corbin, L., Duguet, A., Lang Ripert, E., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2022). Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1re année de Licence et participation à un dispositif « apprendre à appren. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3930>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Laura Winer, & Jean-Moïse Rochat. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche & formation*, 67.
- Berthiaume, D., & Rege-Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. <https://www.peterlang.com/document/1053077>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *EBOOK : Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91(1), 13-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1384>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F., & Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : Que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? *e-JIREF*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.48782/ppqqvk36>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Cairns, D., & Areepattamannil, S. (2019). Exploring the Relations of Inquiry-Based Teaching to Science Achievement and Dispositions in 54 Countries. *Research in Science Education*, 49(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9639-x>
- Cassagnol-Bertrand, F., Paquiot-Papet, J., Pourcelot, C., & Crambes, C. (2019). Profils motivationnels à l'entrée en Faculté ou en IUT et réussite académique des étudiants. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 48/1, 3-28. <https://doi.org/10.4000/osp.10308>

- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 241-250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.001>
- Charlier, B., Boechat-Heer, S., Coen, P.-F., & Deschryver, N. (2019). Bilan et perspectives de recherches en technologie de l'éducation, formation et pédagogie universitaire : Dossier. *Education et formation*, n° e-313, 5-122, bibliogr.
- Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning : A two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 269-279. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1196475>
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire (Presses Universitaires de France).
- de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review*, 39, 100536. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100536>
- Demougeot-Lebel, J. (2017). Le « bon cours » et le « mauvais cours » : Analyse descriptive et essai de typologie des conceptions de jeunes enseignants-chercheurs en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 131-149. <https://doi.org/10.4000/dse.1548>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : État de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135. <https://doi.org/10.4000/rfp.1165>
- Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Education + Training*, 48(2/3), 156-169. <https://doi.org/10.1108/00400910610651782>
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267. <https://doi.org/10.1108/09684880610678568>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques : Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest : A Journal of the American Psychological Society*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Gozalo, M., León-del-Barco, B., & Mendo-Lázaro, S. (2020). Good Practices and Learning Strategies of Undergraduate University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1849. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061849>
- Hammar Chiriac, E. (2014). Group work as an incentive for learning – students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00558>
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers : Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729. <https://doi.org/10.2307/2672900>

- Hirsh, Å., Nilholm, C., Roman, H., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2022). Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1839232>
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 389-400. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.733689>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 43-56. <https://doi.org/10.1177/1469787407086745>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs : The four Levels (3rd ed)* (Berrett-Koehler Publishers). https://bkconnection.com/static/Evaluating_Training_Programs_EXCERPT.pdf
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching : A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203160329>
- Letcher, D. W., & Neves, J. S. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1-26.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes : Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Ljungblad, A.-L. (2021). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 860-876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Lumpkin, A., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (2015). Student Perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, 49(1), 121-133.
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30. <https://doi.org/10.1177/1469787407074008>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (Fourth edition). SAGE.
- Ministère de l'Éducation nationale – DEPP. (2003). *État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France* (EESR 18). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Miron, M., & Mevorach, M. (2014). The « Good Professor » as Perceived by Experienced Teachers Who Are Graduate Students. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 82-87.
- Mocquet, B. (2018). Interactions et interactivités en cours magistral : Effets de l'usage de dispositifs numériques pendant des cours réalisés en amphithéâtre. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(3), 68. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n3-05>
- Nijhuis, J., Segers, M., & Gijssels, W. (2007). The interplay of perceptions of the learning environment, personality and learning strategies : A study amongst International Business Studies students. *Studies in Higher Education*, 32(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/03075070601099457>

- Nouri, J. (2016). The flipped classroom : For active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Prosser, M., Trigwell, K., Hazel, E., & Waterhouse, F. (2000). Students' experiences of studying physics concepts : The effects of disintegrated perceptions and approaches. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 61-74. <https://doi.org/10.1007/BF03173167>
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x>
- Ramsden, P., & Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Shekhar, P., Borrego, M., DeMonbrun, M., Finelli, C., Crockett, C., & Nguyen, K. (2020). Negative Student Response to Active Learning in STEM Classrooms : A Systematic Review of Underlying Reasons. *Journal of College Science Teaching*, 49(6), 45-54.
- Stover, S., & Holland, C. (2018). Student Resistance to Collaborative Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120208>
- Sutherland, D., Warwick, P., & Anderson, J. (2019). What factors influence student satisfaction with module quality? A comparative analysis in a UK business school context. *International Journal of Management Education*, 17(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100312>
- van Riesen, S. A. N., Gijlers, H., Anjewierden, A. A., & de Jong, T. (2022). The influence of prior knowledge on the effectiveness of guided experiment design. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1631193>
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université, recherche, théorie, application* ([3e édition]). De Boeck.

ABSTRACTS

Early research has explored the relationship between students' perceptions of teaching and their approaches to learning (Diseth et al., 2006). This study builds on that work by examining both aspects of the teaching-learning process simultaneously, distinguishing between students' positive and negative evaluations of a course. The study has three objectives : to identify students' perceptions of teaching, to analyze their learning strategies, and to explore potential differences in the types of strategies used depending on their evaluation of the course. The qualitative study, based on interviews with first-year university students (N = 44), highlights three key factors in students' evaluations : their dispositions toward learning, the attitudes and behaviors of teachers, and the perceived quality of instruction, which may reflect either transmissive or active teaching methods. It also shows how students' appreciation of a course

influences their learning strategies : when teaching is appreciated, strategies tend to be more diverse, deeper, and combined; when teaching is not appreciated, strategies are more limited, less integrated, and mainly oriented toward performance. Finally, interactions with both teachers and peers appear to be rarely used, regardless of whether the teaching is positively or negatively evaluated.

De premiers travaux ont étudié les liens entre la perception des enseignements et l'approche de l'apprentissage par les étudiants (Diseth et al., 2006). Notre étude s'inscrit dans le prolongement de ces travaux et vise à étudier simultanément ces deux facettes des processus d'enseignement-apprentissage en distinguant l'appréciation positive et négative qu'un étudiant a d'un enseignement. Les objectifs de l'étude sont triples : repérer les perceptions qu'ont les étudiants d'un enseignement, leurs stratégies d'apprentissage et d'éventuelles différences de types de stratégies selon les cas de figure. L'étude qualitative réalisée à partir d'entretiens auprès d'étudiants en première année universitaire (N = 44) met en évidence trois éléments clés de leur appréciation des enseignements : leurs dispositions envers l'enseignement, les attitudes et postures des enseignants ainsi que les qualités de l'enseignement relevant pour certaines des pédagogies transmissives et pour d'autres des pédagogies actives. Elle montre également l'impact de l'appréciation de l'enseignement sur la manière d'apprendre des étudiants : les stratégies sont diversifiées, profondes et combinées lorsque l'enseignement est apprécié et peu diversifiées, peu combinées et essentiellement axées sur la réussite pour un enseignement non apprécié. Enfin, les interactions tant avec l'enseignant qu'avec les pairs sont peu mobilisées quel que soit le cas de figure.

INDEX

Mots-clés: Pratiques d'enseignement, stratégies d'apprentissage, première année universitaire, évaluation des enseignements par les étudiants, pédagogie transmissive, pédagogie active.

AUTHORS

FLORENCE CASSIGNOL

LIPSEM, OTP, Université Perpignan Via Domitia, Perpignan, France, florence.cassignol@univ-perp.fr

MANUEL BÄCHTOLD

LIRDEF, OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France, manuel.bachtold@umontpellier.fr

DOMINIQUE BARBE-ASENCIO

OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France, dominique.barbe-asensio@umontpellier.fr

KEVIN DE CHECCHI

Université Toulouse 2, Toulouse, France, kevin.de-heckchi@univ-tlse2.fr

JACQUELINE PAPET

LIRDEF, OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France, jacqueline.papet@umontpellier.fr

AGNIESZKA JEZIORSKI

LIRDEF, OTP, Université de Montpellier, Montpellier, France, agnieszka.jeziorski@umontpellier.fr