

ACTES du 11^e colloque annuel

**de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale**

*avec la collaboration
de la Fédération des cégeps*

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

Étudier... en surface ou en profondeur?

par

**Guy ROMANO,
enseignant
Collège François-Xavier-Gameau**

Atelier 110

ÉTUDIER...EN SURFACE OU EN PROFONDEUR?

GUY ROMANO
COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

Résumé

Ce texte propose d'examiner le phénomène de l'étude à la lumière des récentes recherches sur les approches d'apprentissage (*en profondeur* ou *en surface*) et sur les orientations face à l'étude (*centrées sur la compréhension, la reproduction ou la réussite*). Il permet, entre autres, d'examiner les principaux facteurs personnels et contextuels déterminant le type d'approche ou d'orientation adopté par les élèves et d'en dégager les principales implications au plan pédagogique.

Étudier...en surface ou en profondeur? Voilà une des questions que les élèves se posent lorsqu'ils abordent l'étude d'un contenu à caractère académique. Ils se demandent quel type d'apprentissage est requis dans cette situation particulière; faut-il apprendre la matière par cœur de façon à pouvoir la reproduire le plus fidèlement possible, ou faut-il plutôt tenter de la comprendre et de se l'approprier?

C'est à cette question que les élèves tentent de répondre lorsqu'ils s'informent du type d'examen auquel ils doivent s'attendre, du genre de questions qui seront posées ou des critères qui seront utilisés lors de la correction. Et leur réponse à cette question déterminera, par la suite, le genre de stratégies qu'ils utiliseront pour apprendre et la nature de l'apprentissage qui en résultera.

Cette question devrait aussi intéresser les enseignants¹ parce qu'elle les interroge sur leurs propres conceptions de l'apprentissage ainsi que sur leurs objectifs d'enseignement. S'agit-il pour eux de faire acquérir aux élèves un ensemble de connaissances dans leur discipline ou bien de les amener à construire leur propre conception du monde à partir de ces mêmes connaissances? En d'autres mots, veulent-ils favoriser un apprentissage *en surface* ou *en profondeur*?

Le présent texte a pour but de présenter une synthèse des travaux de recherche sur la nature de ces deux façons d'aborder l'apprentissage et sur les facteurs personnels et contextuels qui déterminent celle qui est adoptée par les élèves dans une situation particulière. Enfin, la dernière partie de ce texte tente de dégager les principales implications de ces recherches au plan pédagogique.

LES APPROCHES D'APPRENTISSAGE

Lorsqu'on observe comment les élèves abordent les différentes tâches d'apprentissage qu'on leur propose, on peut distinguer deux grandes tendances: certains tentent de réali-

ser la tâche ou d'apprendre la matière dans le seul but de répondre aux demandes du professeur ou aux exigences de l'évaluation, alors que d'autres abordent la matière ou la tâche de manière à améliorer leur propre compréhension dans le domaine.

Ces deux façons d'aborder l'apprentissage ont été mises en lumière par Marton et Säljö (1976) dans une étude sur la nature des apprentissages résultant de la lecture d'un texte à caractère académique. Ces chercheurs notèrent des différences qualitatives importantes entre les élèves: certains avaient compris de façon globale les arguments développés dans le texte et étaient en mesure de donner des preuves en appui, alors que d'autres ne retenaient que des détails et ne montraient qu'une compréhension partielle du point de vue de l'auteur. Les entrevues réalisées auprès de ces élèves révélèrent que les approches d'apprentissage utilisées par l'un et l'autre groupe différaient substantiellement: les premiers avaient abordé le texte avec l'intention de comprendre et avaient interagi activement avec le contenu, alors que les seconds avaient considéré cette lecture comme une tâche imposée de l'extérieur et s'étaient limités à mémoriser l'information. Il devenait évident pour Marton et Säljö que le processus et le résultat de l'apprentissage étaient intimement liés.

Ces deux façons d'aborder la tâche furent nommées respectivement *approche en surface* et *approche en profondeur*. Comme plusieurs autres recherches ont par la suite confirmé l'existence de ces deux approches dans différentes tâches et différentes situations, ces deux termes désignent maintenant une façon générale d'aborder les tâches d'apprentissage.

Le tableau 1 présente succinctement les divers éléments qui permettent de définir l'une et l'autre de ces approches. Comme on peut le constater, l'*approche en surface* met essentiellement en lumière l'intention de l'élève de satisfaire aux exigences de la tâche, laquelle est d'ailleurs considérée comme imposée de l'extérieur: il tente donc de mémoriser

Tableau 1 - Les approches d'apprentissage*

APPROCHE EN SURFACE	APPROCHE EN PROFONDEUR
<p>Intention de satisfaire aux exigences de la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - se centre sur les divers éléments pris isolément - mémorise l'information et les procédures en vue de l'évaluation - associe sans réfléchir les concepts et les faits - ne distingue pas les principes des preuves - considère la tâche comme une chose imposée de l'extérieur 	<p>Intention de comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - se centre sur la signification et sur la structure globale - distingue les idées nouvelles de ses connaissances antérieures et fait des relations entre elles - relie les concepts à son expérience personnelle - distingue les preuves et les arguments et établit un rapport entre les deux - organise et structure le contenu - considère la tâche comme quelque chose qui lui permet de se développer

* traduit et adapté de Ramsden (1988a)

les divers éléments sans trop les comprendre, dans le seul but de pouvoir les reproduire lors de l'évaluation. Il ne prend pas le temps non plus de réfléchir aux relations qui existent entre les divers éléments, ni de s'interroger sur implications possibles de ce qu'il apprend. À l'opposé, l'*approche en profondeur* s'appuie sur le désir de comprendre de l'élève. La tâche n'est plus considérée comme une contrainte venant de l'extérieur mais plutôt comme quelque chose qui lui permet de se développer. L'élève se centre alors sur la signification de ce qu'il apprend; il organise et structure le contenu de façon à l'intégrer de façon personnelle. Il établit des relations entre ses connaissances préalables et ce qu'il est en train d'apprendre, de même qu'entre son expérience personnelle et les nouveaux concepts présentés. Enfin, il examine de façon critique les relations entre les arguments et les preuves qui sont censées les supporter.

Quelques remarques s'imposent en ce qui a trait à la notion d'*approche*. Premièrement, il importe de souligner la nature essentiellement phénoménologique de ce concept: l'apprentissage est décrit et exploré ici du point de vue de l'élève et non pas du point de vue du professeur ou à partir de la lunette du psychologue. Selon Schmeck (1988), ce concept tente essentiellement de faire ressortir la relation entre l'intention, le processus et le résultat dans un contexte d'apprentissage donné.

Deuxièmement, il faut noter que, dans la conception de Marton, la notion d'*approche* ne sert à décrire qu'un seul événement spécifique: il s'agit de l'*approche* utilisée par un élève face à une tâche précise et dans un contexte particulier. Marton ne s'attend pas à ce que l'*approche* soit la même d'une tâche à l'autre ou d'une situation à l'autre. L'*approche* ne doit donc pas être considérée comme une dif-

férence individuelle mais plutôt comme une catégorie de réponse (Entwistle, 1987; Ramsden, 1988a).

En cela, la notion d'*approche* diffère de la notion de *style d'apprentissage* qui, elle, réfère justement à la stabilité et à la consistance qu'on peut observer chez la personne (Schmeck, 1988; Ramsden, 1988b; Biggs, 1988). En effet, le *style* est une façon typique se comporter, et ce, quelle que soit la situation ou la tâche d'apprentissage. De façon plus précise, cette notion réfère à l'emploi stable et généralisé d'une stratégie d'apprentissage particulière sans égard au contexte. Au contraire, la notion d'*approche* suppose plutôt l'existence d'une certaine variabilité et d'une certaine réactivité chez l'élève: l'*approche* est essentiellement une manière de s'adapter à un environnement pédagogique particulier.

Il convient, enfin, de distinguer l'*approche d'apprentissage* de la *stratégie d'apprentissage*. Weinstein (1988) définit cette dernière comme tout comportement ou toute pensée qui facilite l'encodage de façon telle que l'intégration et le rappel de l'information sont améliorées; ces comportements ou pensées sont conçus et planifiés par le sujet en vue d'atteindre un but dans une situation pédagogique particulière. Répéter, résumer, paraphraser, imaginer, élaborer, schématiser sont des exemples typiques de *stratégies d'apprentissage* utilisées par les élèves pour faciliter leur apprentissage. Or, la notion d'*approche d'apprentissage* est beaucoup plus générale et beaucoup plus englobante. Legendre (1988) définit l'*approche* comme "une façon générale d'étudier une question, d'aborder un problème ou d'atteindre une finalité"; elle "est généralement associée à la poursuite d'une ou de quelques finalités" et "s'appuie sur une ou quelques stratégies". C'est dire que la notion d'*approche* intègre à la fois l'intention de l'apprenant dans

Tableau 2 - Les orientations face à l'étude*

ORIENTATION CENTRÉE SUR LA SIGNIFICATION	
Approche en profondeur	Cherche la signification; interagit activement; fait des liens avec la vie réelle
Utilisation des preuves	Examine les preuves de façon critique et les utilise avec prudence
Mise en relation des idées	Établit des relations entre la nouvelle information et ses connaissances antérieures
Motivation intrinsèque	Intérêt pour l'apprentissage en lui-même
ORIENTATION CENTRÉE SUR LA REPRODUCTION	
Approche en surface	Compte sur l'apprentissage par coeur; conscient des exigences de l'examen
Restreint au plan de cours	Préfère restreindre son apprentissage au programme défini et aux tâches spécifiées
Peur de l'échec	Pense aux exigences de l'évaluation de façon anxieuse; manque de confiance en soi
Imprévoyance	Non préparé pour considérer les relations entre les idées; rivé aux faits pris isolément
ORIENTATION CENTRÉE SUR LA RÉUSSITE	
Approche stratégique	Cherche de l'information à propos des exigences de l'évaluation; essaie d'impressionner le professeur
Motivation extrinsèque	L'obtention d'un diplôme est sa principale source de motivation pour apprendre
Besoin d'accomplissement	Compétitif et sûr de lui; motivé par l'espoir de réussir

* traduit et adapté de Ramsden (1984)

la situation pédagogique de même que les stratégies déployées pour atteindre son but (Ramsden, 1988b).

Biggs (1988) résume les différences entre ces divers concepts de la façon suivante: les *styles* sont avant tout centrés sur la personne, alors que les *stratégies* sont plutôt centrées sur la tâche; l'*approche*, elle, tente de faire ressortir l'interaction entre la personne et la tâche puisqu'elle porte essentiellement sur le processus d'apprentissage qui émerge des perceptions de l'élève dans une situation académique particulière.

LES ORIENTATIONS FACE À L'ÉTUDE

Bien que l'approche d'apprentissage adoptée par l'élève varie en fonction du contexte pédagogique dans lequel il se trouve, on remarque tout de même une certaine consistance ou cohérence dans l'approche utilisée dans diverses situations. C'est à cette consistance de l'approche dans les diverses situations que réfère la notion d'*orientation face à l'étude* (Ramsden, 1988b). Comme on le verra plus loin,

l'*orientation* réfère, à la fois, à une tendance générale de l'élève à adopter une approche d'apprentissage particulière et à ses motivations et ses attitudes face à l'étude (Ramsden, 1984; Entwistle, 1988).

Afin de mieux comprendre les trois orientations présentées ici, il convient de souligner que celles-ci sont issues des travaux de Entwistle et Ramsden (1983) avec l'*Approaches to Studying Inventory*. Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre la nature de l'apprentissage en examinant les relations entre les approches *en surface* et *en profondeur* décrites par Marton, les stratégies d'apprentissage *holiste* et *sérialiste* mises en lumière par les travaux de Pask (1976) et, de façon plus générale, les méthodes de travail et les attitudes des élèves face à l'étude. Il faut remarquer, en outre, que ce questionnaire interroge les élèves sur leur approche générale du travail académique dans le contexte normal de leurs principaux cours (Ramsden, 1984) et non pas par rapport à une tâche en particulier.

Selon Entwistle (1988), les diverses études qui ont porté sur la structure factorielle de ce questionnaire ont permis d'identifier chez les élèves de divers niveaux et de diverses

nationalités trois principales orientations face à l'étude: l'*orientation centrée sur la signification*, l'*orientation centrée sur la reproduction* et l'*orientation centrée sur la réussite* (ou orientation stratégique).

Le tableau 2 présente ces trois orientations et résume la nature des composantes de chacune. Comme on peut le remarquer, l'*orientation centrée sur la signification* repose sur une motivation intrinsèque et implique une approche d'apprentissage en profondeur. Il y a donc chez l'élève une intention claire d'atteindre une compréhension personnelle de ce qui est étudié. Comme on pouvait s'y attendre, les stratégies d'apprentissage utilisées dans ce cas visent à mettre en relations les diverses idées et à s'interroger activement sur la nature des preuves apportées. La seconde orientation est celle *centrée sur la reproduction*. L'approche d'apprentissage utilisée par l'élève en est alors une de surface: il ne vise qu'à répondre aux exigences de l'évaluation et compte essentiellement sur la mémorisation des faits. Plus encore, il restreint son apprentissage à ce qui est clairement défini par le professeur. On remarque, en outre, que la peur de l'échec est associée à cette orientation et qu'il en résulte une des pathologies de l'apprentissage identifiées par Pask (1976), soit l'*imprévoyance* (ou irreflexion). Il s'agit là de l'incapacité à voir les relations entre les divers éléments d'apprentissage. Enfin, la troisième orientation, dite *centrée sur la réussite*, est essentiellement basée sur le besoin d'accomplissement de l'élève et sur une motivation extrinsèque ou instrumentale, soit l'obtention d'un diplôme. Cette orientation n'implique pas un processus d'apprentissage particulier mais introduit plutôt la notion d'approche stratégique; l'élève tente ici d'acquérir le plus d'informations possible à propos des exigences de l'évaluation et adopte une ou l'autre des approches de façon à obtenir la meilleure note possible. Cette orientation est aussi quelques fois nommée *orientation stratégique* (Ramsden, 1984).

Il est intéressant de noter que Biggs (1987) en arrive à peu près aux mêmes conclusions à partir d'un tout autre instrument, soit le *Study Behavior Questionnaire*. En effet, ses résultats suggèrent l'existence de trois approches différentes face à l'étude: une *approche en profondeur* qui est basée sur un intérêt intrinsèque pour la tâche et un désir de comprendre ce qui est appris, une *approche en surface* qui résulte d'une motivation instrumentale et de l'intention d'apprendre l'information en vue de la reproduire plus tard, et, enfin, une *approche centrée sur la réussite*, laquelle est basée sur une certaine versatilité dans les stratégies d'apprentissage utilisées et sur le désir d'obtenir les meilleures notes possible.

Comme le souligne Entwistle (1988), un des intérêts des travaux effectués à partir de l'*Approaches to Studying Inventory* est d'avoir montré que l'approche d'apprentissage est en partie liée à des caractéristiques motivationnelles de la personne. Les orientations identifiées mettent en évidence le fait qu'il existe différents types de motivation et que ces motivations sont associées à des processus

d'apprentissage différents et à des résultats d'apprentissage différents aussi.

Une dernière remarque s'impose en ce qui concerne la stabilité des *orientations*. Bien que les orientations face à l'étude tentent de cerner les préférences stables des étudiants, celles-ci ne sont pas immuables: Ramsden (1984; 1988b) prétend qu'il est possible de les transformer dans une certaine mesure parce qu'elles sont, elles aussi, sensibles au contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage. Plus encore, il est possible de penser qu'elles sont, en partie du moins, un produit ou un effet de ce contexte puisque l'orientation de l'élève résulte, dans une certaine mesure, de son expérience dans le monde scolaire.

L'INFLUENCE DU CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

Puisque l'approche utilisée par l'élève est susceptible de varier d'une situation à l'autre, il importe d'identifier les facteurs qui peuvent amener les élèves à adopter l'une ou l'autre des approches d'apprentissage. Selon Ramsden (1988b), le contexte pédagogique joue un rôle de première importance parce que l'approche utilisée par l'élève constitue en fait une façon de s'y adapter. En effet, l'environnement pédagogique suggère ou impose à l'élève certaines stratégies d'apprentissage particulières et, par là même, une approche d'apprentissage particulière.

Le modèle proposé par Ramsden (1988b) suggère que trois domaines du contexte ont une influence sur l'approche utilisée par l'élève: il s'agit des méthodes d'enseignement, des méthodes d'évaluation et, enfin, du curriculum. Il faut cependant remarquer que ce ne sont pas les éléments du contexte en eux-mêmes qui influencent mais plutôt la perception que l'élève en a, laquelle est elle-même modulée par son expérience. En effet, son expérience antérieure dans le monde scolaire l'a amené à développer des façons caractéristiques de penser et de percevoir les tâches académiques qui vont colorer sa perception du contexte pédagogique actuel.

La figure 1 permet de rendre compte des relations qui existent entre les divers éléments du modèle de Ramsden. Comme on peut le constater, les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre son expérience personnelle et le contexte pédagogique réel. En effet, dans l'esprit de l'auteur, les perceptions de l'élève sont en partie fonction de ses expériences préalables dans le monde scolaire et en partie, aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, on peut remarquer que ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait.

La question est maintenant de savoir comment chacun des domaines du contexte pédagogique oriente le choix de

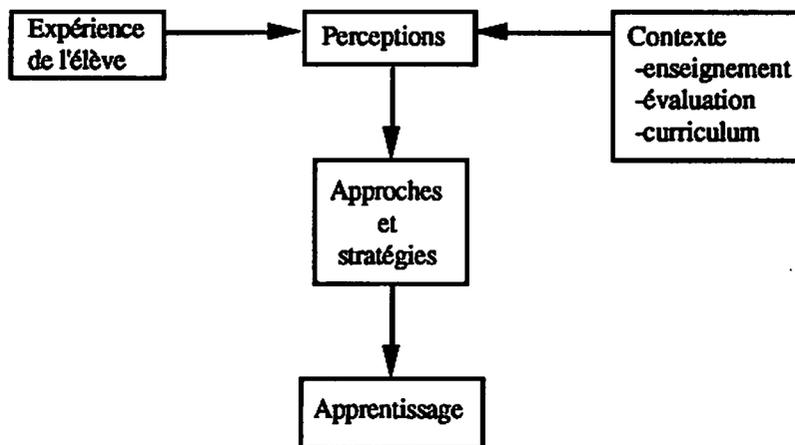


Figure 1 - Le modèle de l'apprentissage en contexte (traduit de Ramsden, 1988b)

l'élève en matière d'approche d'apprentissage. D'abord, quels sont les aspects de l'enseignement qui semblent avoir un impact sur la nature de l'approche utilisée? Selon Ramsden (1984), deux principales conclusions semblent se dégager de ses recherches sur le sujet (Entwistle et Ramsden, 1983). La première est l'importance de la liberté de choix de l'élève, et ce, autant en termes de contenu que de méthode d'apprentissage. Il semblerait, en effet, que la latitude accordée aux élèves incite ceux-ci à adopter une approche en profondeur, alors qu'une restriction de cette possibilité de choix serait plutôt reliée à une approche en surface. Le deuxième facteur qui ressort de ses recherches avec Entwistle concerne les qualités de l'enseignant lui-même. Ce facteur recouvre des éléments comme l'intérêt manifesté par l'enseignant à l'égard des élèves, son empressement à les aider en cas de difficulté, l'enthousiasme qu'il démontre face au contenu de son cours, etc. Donc, toutes des qualités qui sont censées caractériser le "bon enseignant". Selon Ramsden (1984), la présence de ces caractéristiques semble avoir pour effet d'augmenter la probabilité qu'une approche en profondeur soit utilisée par les élèves. À ces résultats de recherche, il faudrait probablement ajouter les demandes du professeur et les exigences du contenu, telles qu'elles sont perçues par l'élève. Tout cela concourt à suggérer ou imposer une approche d'apprentissage particulière.

Le deuxième domaine du contexte pédagogique est sans nul doute le plus important des trois: il s'agit de l'évaluation. Les élèves sont, en effet, très sensibles à cet aspect: l'approche qu'ils utilisent pour apprendre dépend en grande partie du type d'évaluation auquel ils s'attendent et de leur perception du système de notation. Qu'en savons-nous exactement? Premièrement, il semblerait que l'anxiété créée par une situation d'évaluation perçue comme menaçante augmente la probabilité qu'une approche de surface soit utilisée (Fransson, 1977). D'autre part, la nature même des questions qui composent les examens oriente les

élèves vers une approche particulière: dans une étude sur le sujet, Thomas et Bain (1984) ont démontré que les questions d'examen de type fermées, comparativement aux questions ouvertes, amènent les élèves à adopter une approche en surface. Dans le même ordre d'idées, la recherche de Entwistle et Ramsden (1983) semble indiquer qu'une charge de travail excessive, ou du moins perçue comme telle par les élèves, est étroitement liée à l'usage d'une approche de surface.

Le troisième domaine du contexte est le curriculum. Ramsden (1988b) affirme que la recherche a permis de mettre en lumière des différences entre divers départements et entre diverses institutions. Plus encore, on a aussi démontré des différences entre les disciplines elles-mêmes (Entwistle et Ramsden, 1983). Or, ces dernières peuvent s'expliquer par le fait que les méthodes d'enseignement et d'évaluation diffèrent d'une discipline à l'autre, mais aussi par le fait que les élèves ont des théories implicites à propos des contraintes qu'imposent les diverses spécialités. Dans le même ordre d'idées, Van Rossum et Schenk (1984) ont montré que la conception de l'apprentissage de l'élève influence le choix de l'approche: lorsque l'apprentissage est considéré comme un processus visant à interpréter la réalité, plutôt que comme une accumulation de connaissances, l'approche adoptée en est habituellement une de profondeur.

LES IMPLICATIONS AU PLAN PÉDAGOGIQUE

Quelles sont les implications pratiques des ces recherches pour des enseignants? Premièrement, ces recherches devraient nous inciter à réfléchir sur notre propre conception de l'apprentissage. Apprendre nous apparaît-il comme un processus visant à augmenter la quantité de connaissances de l'élève dans un domaine donné ou s'agit-il plutôt d'un

processus visant à changer sa façon de comprendre le réel? Selon Marton et Ramsden (1988), on aurait avantage à voir l'apprentissage comme un changement qualitatif dans la façon de voir, de comprendre et de conceptualiser quelque chose du monde réel plutôt que comme un changement quantitatif au niveau des connaissances. Or, une telle conception de l'apprentissage suppose nécessairement que l'élève utilise une approche en profondeur; en effet, il faut se rappeler que le contenu et le processus de l'apprentissage sont des parties du même tout et qu'à un type d'approche correspond un type de résultat d'apprentissage. C'est donc dire que pour favoriser un changement réel dans les conceptions des élèves, il faut les amener à utiliser une approche d'apprentissage en profondeur.

Une deuxième implication de ces recherches concerne la possibilité, pour les enseignants, d'amener les élèves à adopter une telle approche d'apprentissage. Comme Ramsden (1988b) le remarque, un des principaux intérêts de son modèle sur l'influence du contexte pédagogique réside dans le fait que plusieurs des variables auxquelles il fait appel sont sous le contrôle de l'enseignant. En effet, il apparaît possible de structurer l'environnement pédagogique de façon telle que l'approche utilisée par les élèves corresponde effectivement aux buts de l'enseignant.

Les recherches rapportées ici permettent d'ailleurs d'orienter notre action pédagogique sur ce plan. Premièrement, il faut se rappeler que le fait d'offrir aux élèves une possibilité de choix quant au contenu et à la méthode d'apprentissage semble avoir pour effet de favoriser l'utilisation d'une approche en profondeur. Dans la mesure du possible, on devrait donc structurer nos cours de façon à laisser aux élèves une certaine marge de manœuvre, soit par rapport à certains volets du contenu, soit au niveau des différentes méthodes d'apprentissage utilisables. Dans le même ordre d'idées, on se souviendra qu'une charge excessive de travail semble amener les élèves à adopter une approche en surface. On aurait donc avantage à éviter de surcharger les programmes et les plans de cours, et à présenter aux élèves les points centraux de ce qu'ils doivent apprendre plutôt que de tenter d'être exhaustif. Un autre élément du contexte pédagogique qui a beaucoup d'impact sur l'approche utilisée est l'évaluation. À ce niveau, on aurait avantage à utiliser d'autres modes que l'examen ou, du moins, à le compléter par d'autres modes d'évaluation. Par ailleurs, les examens devraient faire appel à autre chose que la mémorisation: les questions devraient tenter de mettre en lumière la compréhension personnelle que l'élève a de la matière plutôt que son simple rappel.

Il faut rappeler ici que le contexte pédagogique n'a d'incidence sur les approches et les stratégies employées que par le biais des perceptions de l'élève et, d'autre part, que ces perceptions sont modulées par l'expérience antérieure de celui-ci. Cela nous amène à penser qu'il serait opportun pour l'enseignant de s'intéresser à ces perceptions en invitant les élèves à expliquer comment ils interprètent la situation et quelles sont les demandes qu'ils per-

çoivent dans les tâches académiques qu'ils doivent réaliser. Cela aurait pour avantage d'inciter les élèves à préciser leurs propres conceptions de l'apprentissage et à être plus conscients de leurs intentions lorsqu'ils abordent une tâche académique. Cela pourrait aussi avoir pour effet de rendre l'enseignant plus conscient des demandes et des exigences implicites qu'il communique aux élèves par le biais des ses pratiques pédagogiques. Snyder (1971) n'a-t-il pas démontré qu'il y a souvent un large fossé entre les objectifs officiels et ceux qui sont implicitement poursuivis. Alors que le curriculum formel valorise souvent la résolution de problème, la créativité et l'indépendance intellectuelle, le *curriculum caché* encourage plutôt les élèves à simplement mémoriser une grande somme d'informations.

La nature même des stratégies d'apprentissage qui sont impliquées dans l'approche en profondeur nous semblent, par ailleurs, suggérer certaines stratégies d'enseignement particulières. Puisque l'approche en profondeur suppose, par exemple, que l'élève établisse des relations entre les divers éléments d'apprentissage ou qu'il distingue les nouvelles informations de ses connaissances antérieures, il est possible de favoriser ou de supporter ces diverses opérations par nos interventions pédagogiques. À ce sujet, un des conseils de Marton et Ramsden (1988) est de rendre les élèves conscients de leurs propres conceptions et de les aider à les comparer à ce qu'ils apprennent. Dans le même sens, Ramsden (1988a) suggère aux enseignants de planifier des situations ou des activités d'apprentissage où les élèves sont appelés à confronter leur façon de penser actuelle avec la nouvelle façon de penser proposée. Ils devraient alors mettre en lumière les incongruités existant dans les conceptions des élèves de façon à produire chez eux un conflit cognitif qui leur permette de remettre en question leurs croyances sur le sujet. On devrait aussi penser à des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de relier entre eux les divers concepts appris et de porter attention à la structure sous-jacente de ces diverses connaissances.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

On peut distinguer chez les élèves deux principales façons d'aborder l'apprentissage, soit une *approche en surface* et une *approche en profondeur*. Dans le premier cas, l'élève tente de mémoriser l'information de façon à pouvoir la reproduire par la suite, alors que dans le second cas, il a l'intention de comprendre de façon personnelle ce qu'il apprend. Ces approches d'apprentissage semblent reposer sur des motivations différentes de la part de l'élève et supposent le déploiement de stratégies d'apprentissage différentes. L'ensemble de ces facteurs conjugués aux méthodes de travail et aux attitudes face à l'étude permettent de définir trois orientations principales: *centrée sur la reproduction*, *centrée sur la signification* et *centrée sur la réussite*. Ces approches d'apprentissage et ces orientations face à l'étude sont en bonne partie déterminées par le contexte pédagogique où évolue l'élève. Trois domaines du contexte

semblent avoir une influence majeure: les méthodes d'enseignement, les modes d'évaluation et le curriculum. Comme on l'a vu plus tôt, la recherche a permis d'identifier divers éléments de ce contexte qui semblent encourager chez les élèves l'emploi d'une approche d'apprentissage en profondeur.

Cette façon nouvelle d'examiner le phénomène de l'étude et, plus globalement, de l'apprentissage, nous semble être une voie prometteuse pour deux raisons principales. Premièrement, cela permet d'examiner l'apprentissage du point de vue de l'élève et de rendre compte, dans une certaine mesure, de son expérience. Cela permet, entre autres, de tenir compte d'un facteur souvent négligé dans les autres paradigmes, soit l'intention de l'apprenant. Or, au niveau collégial, c'est un facteur qui semble être déterminant et dont on aurait avantage à tenir compte, et ce, aussi bien au niveau de l'intervention que de la recherche pédagogiques. Deuxièmement, cette façon d'aborder et de décrire le phénomène de l'apprentissage semble être assez proche de ce qui est quotidiennement observé par les enseignants. Les concepts d'approche et d'orientation ne font que raffiner et préciser ce qu'ils savent déjà de manière intuitive, tout en leur permettant d'identifier de façon plus précise les éléments pédagogiques qui ont le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves.

RÉFÉRENCES

- BIGGS, J. (1987). *Student Approaches to Learning*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. in R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies* (pp. 185). New York: Plenum.
- ENTWISTLE, N. (1987). Explaining Individual Differences in School Learning. in E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier, P. Span (Eds.), *Learning and Instruction European Research in International Context* (pp. 69-88). London-Leuven: Pergamon and Leuven University Press.
- ENTWISTLE, N. (1988). Motivational Factors in Student Approaches to Learning. in R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies* (pp. 21-51). New York: Plenum.
- ENTWISTLE, N.J., RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- FRANSSON, A. (1977). On Qualitative Differences in Learning: IV. Effects of Motivation and Test Anxiety on Process and Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- LEGENBRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.
- MARTON, F., RAMSDEN, P. (1988). What Does it Take to Improve Learning? in P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning: New Perspectives* (pp. 268-286). London: Kogan Page.
- MARTON, F., SÄLJÖ, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: II. Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- PASK, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- RAMSDEN, P. (1984). The Context of Learning in F. Marton, D.J. Hounsell et N.J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 144-164). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- RAMSDEN, P. (1988a). Studying Learning: Improving Teaching. in P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning: New Perspectives* (pp. 13-31). London: Kogan Page.
- RAMSDEN, P. (1988b). Context and Strategy: Situational Influences on Learning. in R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies* (pp. 159-184). New York: Plenum.
- SCHMECK, R.R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. in R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies* (pp. 3-19). New York: Plenum.
- SNYDER, B.R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- THOMAS, P.R., BAIN, J.D. (1984). Contextual Dependence of Learning Approaches: The Effects of Assessments. *Human Learning*, 3, 227-240.
- VAN ROSSUM, E.J., SCHENK, S.M. (1984). The Relationship between Learning Conception, Study Strategy, and Learning Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- WEINSTEIN, C.E. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. in R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies* (pp. 291). New York: Plenum.

¹Dans ce texte, le terme *enseignant* est employé dans son sens générique: il réfère donc autant aux enseignantes qu'aux enseignants.