Chapitre 3

Apprendre à réussir ou savoir apprendre pour réussir ?

Apprendre à réussir et *Savoir apprendre pour réussir*

Arbnor Qiraxhija

Résumé

Ce chapitre propose une analyse comparative de deux ouvrages destinés aux apprenant·e·s souhaitant réussir : *Apprendre à réussir* de Giordan et Saltet (2013) et *Savoir apprendre pour réussir* d'Escudier et Debas (2020). L'étude met en regard leur contenu en se concentrant sur des dimensions essentielles telles que la motivation et la procrastination. Giordan et Saltet (2013) adoptent une approche directe et ciblée de la préparation aux épreuves. Les auteurs insistent sur l'importance de connaître avec précision les attentes des examinateur·trice·s et d'adapter son travail en conséquence. Cette vision met l'accent sur des stratégies permettant d'optimiser les résultats dans un temps donné. À l'inverse, Escudier et Debas (2020) proposent une approche plus globale et progressive, fondée sur une véritable synergie de différents éléments d'apprentissage. Leur perspective encourage la mise en place de méthodes plus structurées et réfléchies, visant à développer des compétences durables. Ainsi, ils privilégient un apprentissage en profondeur, favorisant une réussite construite progressivement sur le long terme.

Présentation analytique des idées principales des ouvrages

Dans *Apprendre à réussir*, Giordan et Saltet (2013) présentent leur ouvrage comme un « mémo indispensable » destiné à accompagner les apprenant·e·s dans la préparation d'épreuves certificatives. Les auteurs affirment proposer un « guide de référence » permettant aux étudiant·e·s de clarifier les attentes des examinateur·trice·s, condition qu'ils considèrent comme essentielle pour optimiser la préparation et la performance. Selon eux, l'ouvrage vise à aider les apprenant·e·s à mobiliser pleinement leurs ressources afin d'optimiser leurs chances de réussite aux examens, concours ou autres évaluations.

Le contenu couvre un ensemble hétérogène de thématiques liées à l'apprentissage et à la préparation aux épreuves. Les auteurs y abordent notamment l'organisation des révisions, la confiance en soi, la connaissance des spécificités des différentes épreuves, ainsi que diverses stratégies pratiques telles que l'élaboration d'un planning, l'optimisation de la prise de notes ou la gestion du stress. L'ouvrage propose également des solutions alternatives, comme la « préparation commando », destinée aux étudiant·e·s ayant peu travaillé durant l'année.

De cette façon, Giordan et Saltet (2013) présentent leur livre comme un ensemble de « clés du succès » permettant aux apprenant·e·s d'affronter les évaluations dans les meilleures conditions. Enfin, il est mentionné qu'un des auteurs, Jérôme Saltet, a repassé son bac incognito, 27 ans plus tard, sans réviser et a obtenu la mention « bien ».

Dans *Savoir apprendre pour réussir*, fondé principalement sur des résultats scientifiques en neurosciences, Escudier et Debas (2020) présentent un ensemble de stratégies d'étude qu'elles considèrent comme les approches les plus efficaces pour apprendre en vue de réussir. Leur ouvrage propose une articulation de plusieurs dimensions de l'apprentissage organisées autour de trois grands domaines : apprendre à apprendre, les méthodes de travail intellectuel efficaces et un cerveau sain dans un corps sain. Cette structuration vise à montrer que la réussite académique repose sur une combinaison de facteurs cognitifs, méthodologiques et psycho-physiologiques.

La première partie, consacrée à apprendre à apprendre, aborde des notions telles que la motivation, la persévérance, la mémoire, la concentration, la planification et l'organisation du travail. Les auteures y expliquent comment ces composantes interagissent pour soutenir l'autorégulation et favoriser un apprentissage durable.

La deuxième partie, dédiée aux méthodes de travail intellectuel efficaces, rassemble des outils concrets pour optimiser les pratiques d'étude. On y trouve notamment des techniques de prise de notes, des stratégies de lecture et de compréhension, des méthodes de préparation aux examens ainsi que des recommandations sur la manière de structurer son travail au quotidien.

Enfin, la troisième partie, intitulée un cerveau sain dans un corps sain, met en évidence l'importance des facteurs liés au bien-être physique et mental. Les auteures y abordent des thématiques telles que la gestion du stress, l'alimentation, l'activité physique, le sommeil, l'usage de psychotropes ou encore l'exposition aux écrans, en soulignant leur impact direct sur les capacités cognitives et la disponibilité attentionnelle.

Analyse scientifique des stratégies proposées

Il est important de souligner que Giordan et Saltet (2013) ne s'appuient sur aucune référence scientifique, tandis qu'Escudier et Debas (2020) mobilisent un nombre conséquent de travaux de recherche pour étayer leurs propos. Toutefois, malgré l'absence de fondements scientifiques explicites, l'ouvrage de Giordan et Saltet (2013) demeure intéressant, car il propose des idées accessibles et concrètes qui peuvent nourrir la réflexion et être facilement mobilisées en pratique. En revanche, même si le livre d'Escudier et Debas (2020) apparaît plus solide sur le plan théorique, il peut présenter certaines limites.

Motivé·e·s ?

Les travaux de Bandura (1986) soulignent que la motivation est étroitement liée au sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire à la croyance qu'un individu entretient quant à sa capacité à accomplir une tâche donnée. Cette croyance influence directement son engagement, sa

persévérance ainsi que les stratégies qu'il mobilise. Selon Pintrich (1999), la motivation constitue un élément central de l'apprentissage autorégulé et de la réussite académique. Dans son modèle, elle se définit comme un ensemble de croyances que les apprenant·e·s entretiennent à propos d'eux-mêmes, de la tâche à accomplir et de leurs objectifs, croyances qui orientent et soutiennent leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Dans la continuité de ces travaux, Schunk et Zimmerman (2008) montrent que la motivation s'inscrit dans un processus dynamique d'autorégulation, au sein duquel l'élève ajuste ses comportements en fonction de ses perceptions, de ses buts et de ses expériences antérieures. Dès lors, réduire la motivation à une simple question de volonté apparaît réducteur, car cela occulte des déterminants essentiels, notamment le rôle de la confiance en soi et l'interaction entre facteurs cognitifs, affectifs et sociaux.

En définitive, les résultats de Taylor et al. (2014) confirment l'importance de ces dimensions en montrant que la motivation intrinsèque constitue un facteur déterminant de la réussite scolaire, en favorisant un engagement durable et autonome dans les apprentissages. Escudier et Debas (2020) soulignent l'importance de la motivation intrinsèque comme levier des apprentissages. Cette conception complexe et multidimensionnelle de la motivation permet de porter un regard critique sur certaines propositions issues de la publication de Giordan et Saltet (2013). En effet, lorsque ces auteurs suggèrent que la réussite scolaire dépend de la capacité de l'élève à « plaire à l'examinateur », ils renvoient à une forme de motivation extrinsèque. L'élève est alors conduit·e à adapter son comportement en fonction des attentes perçues de l'évaluateur·trice, plutôt qu'en fonction de son intérêt pour les apprentissages. La motivation repose ainsi sur une logique de conformité et de récompense, dans laquelle l'objectif principal devient l'obtention d'une bonne note plutôt que la construction de savoirs. Une telle approche traduit une vision instrumentale de l'apprentissage, centrée sur le résultat et le regard extérieur qui s'éloigne des modèles contemporains de la motivation. Ceux-ci insistent au contraire sur l'importance de l'engagement personnel, du sentiment d'efficacité et du sens donné aux apprentissages dans la réussite scolaire.

Procrastination, un risque pour la réussite

Pour bien saisir le phénomène de la procrastination, il est essentiel de prendre en compte les stratégies de planification et de gestion du temps, deux dimensions clés de l'apprentissage autorégulé. De fait, la procrastination est étroitement liée à la capacité à planifier et à organiser efficacement son temps. Adam et Blair (2019) ainsi que Wolters et Brady (2020) montrent que les étudiant·e·s qui planifient et organisent efficacement leur temps sont généralement plus engagé·e·s dans leurs études et obtiennent de meilleurs résultats. Une bonne gestion du temps leur permet de mieux répartir leurs efforts, d'éviter la procrastination et de consacrer suffisamment de temps aux différentes tâches académiques. Toutefois, bien gérer son temps ne suffit pas à garantir la réussite. Cette compétence doit s'accompagner d'un travail de qualité ainsi que d'une motivation suffisante, car sans un investissement réel et des stratégies d'apprentissage efficaces, le temps consacré aux études ne se traduit pas nécessairement par

de meilleures performances académiques. Dans cette perspective, la gestion du temps doit être envisagée comme une condition nécessaire mais non suffisante à la réussite. Elle offre un cadre organisationnel qui structure le travail de l'étudiant·e, mais c'est la manière dont ce temps est utilisé qui fait réellement la différence. Un·e étudiant·e peut allouer de longues périodes à ses révisions sans pour autant progresser s'il·elle adopte des stratégies peu efficaces, comme la simple relecture ou un apprentissage de surface. À contrario, un temps d'étude plus réduit mais mieux structuré, combiné à des méthodes actives d'apprentissage, peut conduire à de meilleurs résultats. Il apparaît donc que la réussite académique repose sur une combinaison équilibrée entre organisation, engagement, qualité du travail et stratégies cognitives adaptées.

Dans le champ des pratiques pédagogiques visant à soutenir la réussite aux examens, Giordan et Saltet (2013) proposent la stratégie de « préparation commando » (p. 37). Cette approche suggère implicitement la possibilité de reporter le travail sur une période prolongée, pour ensuite le concentrer sur un temps très court. Or, une telle conception ne tient pas compte des effets négatifs de la procrastination, largement documentés dans la littérature scientifique. En effet, cette approche repose sur une intensification soudaine du travail, invitant l'apprenant·e à se fixer des objectifs ambitieux, comme être capable « d'ingurgiter tel chapitre » ou de réaliser « un grand nombre d'exercices en un temps donné » (p. 40), voire encore « avaler les exercices » ou « mettre les bouchées triples » (pp. 40-41). Cette logique d'urgence et de surcharge cognitive relève davantage d'une stratégie compensatoire que d'un véritable processus d'apprentissage autorégulé.

À l'opposé, Escudier et Debas (2020) préconisent des « stratégies de planification et d'organisation » (p. 57) visant explicitement à prévenir la procrastination. Leur approche s'inscrit dans les travaux récents en psychologie de l'éducation qui valorisent l'anticipation, la structuration des tâches et la gestion proactive du travail comme conditions favorables à un apprentissage efficace et durable.

Il convient toutefois de nuancer ce contraste. Certain·e·s étudiant·e·s adoptent volontairement un fonctionnement sous pression et parviennent malgré cela à maintenir de bonnes performances académiques. Plus largement, certains travaux issus de la littérature mettent en évidence des liens étroits entre motivation, procrastination et réussite académique. Tissoco et Liporace (2022) soulignent que la motivation influence directement les comportements de procrastination, lesquels affectent à leur tour la performance académique : les étudiant·e·s qui procrastinent tendent ainsi à obtenir de moins bons résultats. Dans la même idée, Lindner et al. (2023), à partir d'une étude longitudinale menée auprès de 463 étudiant·e·s en formation d'enseignant·e·s, montrent que la procrastination engendre une insatisfaction vis-à-vis des études, augmentant ainsi les intentions d'abandon. Dans la même idée, Wäschle et al. (2014) exposent que plus les étudiant·e·s procrastinent, moins ils atteignent leurs objectifs.

De leur côté, Gareau et al. (2018) indiquent qu'une forte procrastination est associée à de moins bonnes performances, notamment parce que les étudiant·e·s privilégient des stratégies d'évitement du stress au détriment de l'action et de l'organisation. Enfin, les travaux de Kim

et Seo (2015), fondés sur une synthèse de plusieurs études, confirment que la procrastination constitue un facteur de risque de faibles performances académiques. Bien qu'elle ne soit pas le facteur le plus déterminant, elle demeure néanmoins négativement liée à la réussite.

Dans cette même optique, il est intéressant de mettre en évidence le contraste entre récupération espacée, spécialement présentée par Escudier et Debas (2020), et procrastination. En effet, alors que la récupération espacée consiste à répartir activement les révisions dans le temps, la procrastination conduit à retarder l'étude et concentrer les efforts à la dernière minute. D'après Agarwal et al. (2017), l'espacement favorise une mémoire plus durable, car il implique des rappels plus difficiles mais plus efficaces.

Dans la même idée, selon Hopkins et al. (2016) la récupération espacée favorise une meilleure mémorisation que la pratique massée, car elle renforce la consolidation des connaissances dans le temps. Elle conduit à des performances académiques plus élevées et à une compréhension plus durable. À l'inverse, la procrastination favorise souvent un apprentissage de type « massé » (bachotage), qui peut donner une impression de maîtrise immédiate mais entraîne un oubli rapide. Ainsi, la récupération espacée s'inscrit dans une logique d'autorégulation efficace, tandis que la procrastination en constitue une forme de régulation inadéquate, limitant les bénéfices de l'apprentissage à long terme.

Conclusions sous forme d'analyse critique de la pertinence pédagogique

Pour conclure, il est important de souligner que les deux ouvrages proposent des conseils pertinents et utiles pour la réussite. Certains travaux issus de la littérature démontrent que les neurosciences présentent certaines limites qu'il est important de prendre en compte dans le domaine de l'éducation. En effet, elles apportent des connaissances précieuses sur le fonctionnement du cerveau et les mécanismes de l'apprentissage, mais elles ne permettent pas de définir directement des méthodes d'apprentissage. Le passage des résultats scientifiques à la pratique en classe reste complexe, car il dépend de nombreux facteurs tels que le contexte, les élèves ou encore les objectifs d'enseignement. De plus, une mauvaise interprétation de ces résultats peut conduire à des simplifications excessives, voire à la diffusion de neuromythes, qui donnent une vision erronée de l'apprentissage. D'après Bowers (2016), les neurosciences sont surtout utiles pour comprendre le cerveau mais peu pour orienter de manière directe les pratiques dans le contexte éducatif. Néanmoins, il est important de souligner le fait qu'Escudier et Debas (2020) proposent des éléments très variés, qui donnent l'impression d'une véritable synergie au service de la réussite. En combinant différentes approches et leviers d'apprentissage, elles suggèrent que l'efficacité repose sur l'articulation de plusieurs facteurs issus des trois domaines : apprendre à apprendre, les méthodes de travail intellectuel efficaces et un cerveau sain dans un corps sain. Cette diversité peut être perçue comme une richesse, car elle permet d'adapter les pratiques aux besoins des apprenant·e·s.

Dans le même esprit, l'ouvrage de Giordan et Saltet (2013) propose des conseils intéressants, qui nécessitent toutefois une interprétation prudente. Les auteurs mettent en avant

l'importance d'une préparation en amont ainsi que d'une organisation rigoureuse des révisions, éléments essentiels pour favoriser un apprentissage efficace et structuré. Ils insistent notamment sur la nécessité d'anticiper le travail, de planifier les étapes et de gérer son temps de manière réfléchie, afin d'éviter le stress et l'improvisation de dernière minute. Cependant, certaines idées avancées, comme la « préparation commando » ou le fait d'adapter son travail aux attentes de l'évaluateur·trice, peuvent prêter à confusion, en particulier chez des étudiant·e·s qui sont encore en train de construire leurs propres stratégies d'apprentissage. En effet, ces derniers pourraient être tentés de privilégier des méthodes rapides, centrées sur la performance immédiate, plutôt que sur une compréhension approfondie des contenus. Or, si ces stratégies peuvent donner des résultats satisfaisants à court terme, elles sont souvent moins efficaces pour un apprentissage durable et transférable. La « préparation commando », par exemple, peut s'avérer utile dans des situations exceptionnelles, lorsque le temps est limité, mais elle ne doit pas devenir un mode de fonctionnement habituel. De même, adapter son travail aux attentes de l'évaluateur·trice peut aider à mieux cibler les exigences d'une évaluation, mais cela ne doit pas faire perdre de vue l'objectif fondamental de l'apprentissage, qui est de comprendre réellement les notions et de développer des compétences sur le long terme. Dans le cas contraire, l'apprentissage risque d'être réduit à une simple stratégie de réussite, centrée sur la note, au détriment du sens fondamental de l'apprentissage.

Références

Adams, R. V. et Blair, E. (2019). Impact of time management behaviors on undergraduate engineering students' performance. *SAGE Open, 9*, 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244018824506

Agarwal, P., Finley, J. R., Rose, N. S. et Roediger, H. (2017). Benefits from retrieval practice are greater for students with lower working memory capacity. *Memory, 25*(6), 764-771. https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1220579

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bowers, J. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological review, 123*(5), 600-612. https://doi.org/10.1037/rev0000025

Escudier, F. et Debas, K. (2020). *Savoir apprendre pour réussir*. Pearson ERPI.

Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K. et Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress, & Coping, 32*(2), 141-154. https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763

Giordan, A. et Saltet, J. (2013). *Apprendre à réussir*. J'ai Lu.

Hopkins, R. F., Lyle, K., Hieb, J. L. et Ralston, P. (2016). Spaced retrieval practice increases college students' short- and long-term retention of mathematics knowledge. *Educational Psychology Review, 28*, 853-873. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9349-8

Kim, K. et Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26-33. http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038

Lindner, C., Zitzmann, S., Klusmann, U. et Zimmermann, F. (2023). From procrastination to frustration—How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies. *Learning and Individual Differences, 108*, article 102373. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102373

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470. https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4

Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. et Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Tisocco, F. et Liporace, M. F. (2022). Structural relationships between procrastination, academic motivation, and academic achievement within university students: a Self-Determination Theory Approach. *Innovative Higher Education, 48*, 351-369. https://doi.org/10.1007/s10755-022-09622-9

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S. et Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction, 29*, 103-114. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005

Wolters, C. et Brady, A. C. (2020). College students' time management: a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review, 33*, 1319-1351. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z