



HAL
open science

Effets des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur l'engagement cognitif en cours d'anglais LV1 chez les BTS industriels : approches transversale et longitudinale

Karine Longis

► **To cite this version:**

Karine Longis. Effets des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur l'engagement cognitif en cours d'anglais LV1 chez les BTS industriels : approches transversale et longitudinale. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2019. Français. NNT : 2019TOU20049 . tel-03123182

HAL Id: tel-03123182

<https://theses.hal.science/tel-03123182v1>

Submitted on 27 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
Karine LONGIS

Le 19 septembre 2019

**Effets des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur
l'engagement cognitif en cours d'anglais LV1 chez les BTS
Industriels: approches transversale et longitudinale**

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,
Cognition**

Spécialité : **Psychologie**

Unité de recherche :
CLLE - Unité Cognition, Langues, Langage, Ergonomie

Thèse dirigée par
Nathalie HUET et André TRICOT

Jury

M. Philippe Carré, Rapporteur
Mme Muriel Grosbois, Rapporteur
Mme Nathalie HUET, Directrice de thèse
M. André Tricot, Co-directeur de thèse

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont adressés mes directeurs, Nathalie Huet et André Tricot, pour leur soutien, leur présence semaine et weekend, de près et de loin, la rigueur de leurs remarques et la qualité de l'accompagnement dont j'ai bénéficié tout au long de ces six années. Merci de votre disponibilité, votre investissement dans ce travail, et votre soutien dans les moments de doutes. Au-delà de vos conseils personnels et méthodologiques, vous m'avez soutenu et vous avez toujours veillé à ce que je m'accroche et améliore ma réflexion. Ce travail n'aurait pu aboutir sans votre bienveillance et ténacité. Je suis consciente de la chance dont j'ai bénéficié et vous en suis très reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier très sincèrement les membres du jury de me faire l'honneur d'évaluer ce travail de recherche. Je suis heureuse et honorée de pouvoir bénéficier de votre regard critique et de votre expertise pour faire avancer ma réflexion.

Sur un plan plus personnel je tiens à exprimer tout mon amour et ma gratitude à ma famille. J'ai eu la chance d'être accompagnée de fantastiques membres de ma famille et d'amis qui ont (plus ou moins) fait semblant d'essayer de retenir le sujet de ma thèse, et qui ont toujours été à mes côtés. Bien sûr, je ne peux oublier de remercier mon mari, Harris, et mes enfants, Raphael, Robin, Rodrigue, Romane et Roméo, ainsi que ma mère, Josette, qui m'ont toujours soutenue et m'ont encouragée avec patience et amour dans les moments de doutes. Vous avez toujours cru en moi et cela me donne une grande force.

RESUME

L'anglais apparaît souvent pour les étudiants en BTS TP et BTS MAV par alternance comme une matière difficile à apprendre. L'étudiant a déjà choisi de continuer ses études. Cependant, suivre une formation dans les travaux publics, suppose aussi de s'investir dans des matières autres que celles en lien direct avec les travaux publics comme l'anglais. La recherche présentée ici a deux points d'origine: la formation professionnelle et la littérature scientifique autour de l'engagement cognitif et l'apprentissage des langues. Ceux-ci ont amenés les questions suivantes: quels facteurs expliquent ce désengagement cognitif en anglais dans un contexte académique? Y-a-t-il une différence entre des 1^{ères} et des 2^{èmes} années du point de vue de l'engagement cognitif et des performances? Est-ce que les facteurs affectant l'engagement cognitif sont les mêmes pour les 1^{ères} et les 2^{èmes} années? Quelle évolution y-a-t-il de la 1^{ères} à la 2^{èmes} année au sein d'un même groupe?

Dans ce cadre, cette thèse présente quatre études menées soit sur 95 ou sur 46 apprenants de BTS. Celles-ci ont pour objectif d'étudier l'effet de facteurs affectivo-motivationnels sur l'engagement cognitif et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais selon l'année d'étude de deux groupes distincts d'élèves de BTS et d'une année à l'autre chez un même groupe d'élèves en BTS. Les résultats obtenus lors de ces études n'ont néanmoins pas confirmé toutes nos hypothèses.

L'étude 1 a révélé qu'il n'y a aucune différence significative entre les 1^{ères} et les 2^{èmes} années du point de vue de l'engagement cognitif, du SIP, du niveau de SAE et des buts d'accomplissement de soi et que les 2^{èmes} années ont une performance lors d'un BTS blanc en anglais significativement plus élevée que les 1^{ères} années. L'étude 2 a révélé que, globalement, le SIP, le SAE et les buts d'accomplissement ainsi que l'engagement n'évoluent pas de la 1^{ère} à la 2^{ème} année. De plus, le fait que la performance soit plus élevée lors d'un BTS blanc en anglais lorsqu'ils sont en 2^{ème} année s'expliquerait en partie par le niveau de SAE lors d'un exercice difficile lorsqu'ils sont en 2^{ème} année. L'étude 3 a révélé que, globalement, les 1^{ères} années ne se différencient pas des 2^{èmes} années du point de vue des connaissances métacognitives et de la plupart des dimensions des attributions causales. De plus, globalement, pour tous les étudiants, plus les expériences antérieures en anglais des apprenants au lycée, et en particulier la relation avec l'enseignant d'anglais au lycée, la

justesse des notes données au lycée en anglais LV1 et l'organisation et la préparation de l'enseignant d'anglais au lycée ont été positives, moins les stratégies cognitives sont utilisées. Enfin, la note au BTS est positivement liée à un niveau élevé de connaissances métacognitives auto-rapportées, de connaissances déclaratives et de stratégies d'évaluation. L'étude 4 a de plus révélé que, en 1^{ère} année, les élèves manifestaient un niveau de connaissances métacognitives plus élevé que lorsqu'ils étaient en 2^{ème} année. Cependant, leurs attributions causales restent stables d'une année à l'autre.

La discussion de ces résultats est organisée autour de six points principaux. Une première partie parle de la mesure de l'engagement cognitif des étudiants. Une seconde partie traite de la limitation qui apparaît car l'étude n'est faite que dans une seule école. Une troisième partie se centre sur la traduction des questionnaires et donc de la formulation des items. Une quatrième partie considère la similarité des items représentant les connaissances métacognitives et les stratégies métacognitives de l'engagement cognitif. Une cinquième partie aborde la possibilité d'auto-influence entre les facteurs. Finalement, le fait que les apprenants pourraient répondre aux questionnaires en fonction des attentes ou de ce qui est socialement acceptable sera aussi abordé comme une piste de travail pertinente.

Mots clés : engagement cognitif ; performance ; sentiment d'imposture ; sentiment d'auto-efficacité ; buts d'accomplissement de soi ; expériences antérieures en anglais LV1 ; attributions causales ; connaissances métacognitives

ABSTRACT

For students working towards a BTEC in Public Works or in Maintenance and After-Sale Service under a work-study contract, English as a foreign language often appears to be a subject difficult to learn. Those students have already chosen to go on with their studies. To get more education to go into a specific trade, specifically here Public Works, however also implies being committed to studying subjects other than the ones relating to public works like English. Thus, the present research originates from professional training and from scientific literature on cognitive engagement and language learning. These observations have made us wonder: which specific factors can explain the lack of cognitive engagement in English in this academic context? Is there a difference between the 1st and the 2nd years as regards to engagement and performances? Are the factors affecting cognitive engagement the same for the 1st and the 2nd years? What kind of evolution is there within the same group of students between the 1st and the 2nd year?

In this context, this present thesis exposes four studies done on either 95 or 46 BTEC students. These aim at studying the effect of affectivo-motivational factors on cognitive engagement based on year of study for two different groups of students or for the same group of students. The results gathered during these studies have however not confirmed all of our hypotheses.

Study 1 revealed that there is no significant difference between the 1st and the 2nd year as regards to their cognitive engagement, IP feelings, levels of efficiency and achievement goals and that the 2nd years score a significantly higher performance grade for a mock English BTEC exam compared to the 1st years. Study 2 revealed that the IP feeling, the levels of efficiency and the achievement goals as well as the engagement do not globally evolve from the 1st to the 2nd year. Moreover, the fact that the performance grade is much higher for a mock English BTEC exam when in 2nd year could be partly explained by the level of efficiency during a difficult exercise when they are in 2nd year. Study 3 revealed that, globally, the 1st years were not different from the 2nd years as regards to their metacognitive knowledge and most of the dimensions of the causal attributions. Lastly and most importantly, for all students, the more positive their experiences in their high school English classes were, and in particular their relationship to their teachers, their feeling of fairness as

regards to grades and to the organization and preparation of the English teacher, the less they use their cognitive strategies. Finally, the BTEC grade is positively related to a high level of self-reported metacognitive knowledge, declaratory knowledge and strategy of evaluation. Study 4 moreover revealed that 1st year students showed a higher level of metacognitive knowledge compared to when in 2nd year. Their causal attributions however remain stable from one year to the next.

The discussion on these results is organized around six main points. A first point studies the way the students' cognitive engagement is measured. A second point talks about the limitation arising from our study only being carried out in one school. A third point focuses on the translation of the questionnaires from English to French and therefore on the formulation of the items. A fourth point concentrates on the similarity of the items describing the metacognitive knowledge and the metacognitive strategies of the cognitive engagement. A fifth point considers the fact that the variables could influence each other. Finally, the students' reaction to the questionnaire is also considered as an interesting avenue since they could choose to meet the teacher's expectations or say what is socially acceptable through the answers of their questionnaires.

Key words: cognitive engagement; performance; impostor feeling; self-efficiency feeling, goals, previous experiences in English as a foreign language; causal attributions, metacognitive knowledge

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	12
CHAPITRE I - CADRE THEORIQUE	17
I.1 - LES ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE ET LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	17
I.1.1 - LES ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE.....	18
I.1.2 - STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	20
I.2 - SPÉCIFICITÉ DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LV1 LORS DES FORMATIONS BTS TP ET BTS MAV EN ALTERNANCE.....	22
I.2.1 - FORMATION VOLONTAIRE ET APPRENTISSAGE FORCÉ.....	23
I.2.2 - UNE EXPÉRIENCE POST-BAC INFLUENCÉE PAR UNE PRÉCÉDENTE EXPÉRIENCE LORS DE LA PASSATION DU BAC	23
I.3 - LES APPROCHES EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT	24
I.3.1 - L'APPROCHE TRANSVERSALE.....	28
I.3.2 - L'APPROCHE LONGITUDINALE	28
I.4 - CONCLUSION.....	30
CHAPITRE II - L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LES FACTEURS QUI L'INFLUENCENT	32
II.1 – DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT.....	32
II.2 – DEFINITIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF	34
II.3 – LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ENGAGEMENT COGNITIF.....	36
II.3.1 – LES FACTEURS ÉTUDIÉS DANS LES ÉTUDES 1 ET 2.....	36
II.3.1.1 - Buts d'accomplissement de soi.....	36
II.3.1.2 - Sentiment d'auto-efficacité.....	40
II.3.1.3 - Sentiment d'imposture	45
II.3.2 – LES FACTEURS ÉTUDIÉS DANS LES ÉTUDES 3 ET 4.....	49
II.3.2.1 – Connaissances métacognitives	49

II.3.2.2 - Attributions causales.....	51
II.3.2.3 - Expériences antérieures de l'apprenant en anglais LV1	54
II.4 – CONCLUSION	58
CHAPITRE III – ETUDE 1 ET ETUDE 2 : EFFETS DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI, DU SAE ET DU SIP SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF	60
III.1 – INTRODUCTION THEORIQUE.....	60
III.2 - ETUDE 1: ETUDE TRANSVERSALE DES EFFETS DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI, DU SAE ET DU SIP SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF	66
III.2.1 - CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS.....	67
III.2.2 - MANIPULATION ET MESURE DES FACTEURS	68
III.2.2.1 - Mesure de la performance lors d'un bts blanc en anglais LV1:	68
III.2.2.2 - Mesure de l'évaluation de l'engagement cognitif :	69
III.2.2.3 - Mesures des facteurs affectivo-motivationnels	70
III.2.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'ETUDE.....	72
III.3 - RESULTATS DE L'ÉTUDE 1.....	75
III.3.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES	75
III.3.2 - STATISTIQUES INFERENTIELLES	80
III.4 – SYNTHÈSE ET DISCUSSION	90
III.4.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES ET SYNTHÈSES DES RESULTATS PRINCIPAUX	90
III.4.1.1 – Niveau d'engagement cognitif suivant le niveau des buts d'accomplissement de soi, du SAE et du SIP (Hypothèse 1).....	91
III.4.1.2 – Différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant (Hypothèse 2).	96
III.4.1.3 – Les apprenants de 1ère année ont des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 que les apprenants de 2ème année (Hypothèse 3).	99
III.4.1.4 – Conclusion	99

III.5 – ETUDE 2: ETUDE LONGITUDINALE DES EFFETS DU SIP, DU SAE ET DES BUTS D’ACCOMPLISSEMENT DE SOI SUR L’ENGAGEMENT COGNITIF.....	100
III.5.1 - CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS.....	101
III.5.2 - MANIPULATION ET MESURES DES FACTEURS.....	101
III.5.2.1 - Mesure de la performance lors d’un BTS blanc en anglais LV1.....	101
III.5.2.2 - Mesure de l’évaluation de l’engagement cognitif.....	102
III.5.2.3 - Mesures des facteurs affectivo-motivationnels.....	102
III.5.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L’ETUDE.....	103
III.6 - RESULTATS DE L’ETUDE 2.....	103
III.6.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES.....	104
III.6.2 - STATISTIQUES INFERENTIELLES.....	108
III.7 – SYNTHESE ET DISCUSSION.....	113
III.7.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES.....	113
III.7.1.1 – Evolution de l’engagement cognitif et des facteurs affectivo-motivationnels de la première à la deuxième année (Hypothèse 1).....	114
III.7.1.2 – Evolution des performances au BTS blanc de la première année à la deuxième année (Hypothèse 2).....	119
CHAPITRE IV – ETUDE 3 ET ETUDE 4 : EFFETS DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES, DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES EXPERIENCES ANTERIEURES EN ANGLAIS LV1 AU LYCEE SUR L’ENGAGEMENT COGNITIF .	123
IV.1 – INTRODUCTION THEORIQUE.....	123
IV.2 – ETUDE 3 : ETUDE TRANSVERSALE DES EFFETS DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES, DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES EXPERIENCES ANTERIEURES SUR L’ENGAGEMENT COGNITIF.....	129
IV.2.1 - CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS.....	130
IV.2.2 - MANIPULATION ET MESURE DES FACTEURS.....	131
IV.2.2.1 – Mesure de la performance lors d’un BTS blanc en anglais LV1.....	131
IV.2.2.2 – Mesure de l’évaluation de l’engagement cognitif.....	131
IV.2.2.3 - Mesures des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs.....	132

IV.2.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE	135
IV.3 - RESULTATS DE L'ETUDE 3	136
IV.3.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES	137
IV.3.2 - STATISTIQUES INFERENTIELLES	141
IV.4 – SYNTHESE ET DISCUSSION.....	153
IV.4.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES ET SYNTHESSES DES RESULTATS PRINCIPAUX	153
IV.4.1.1 – Niveau d’engagement cognitif suivant la perception des expériences antérieures, des attributions causales et des connaissances métacognitives (Hypothèse 1)	154
IV.4.1.2 - Différences entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l’engagement cognitif et des facteurs l’affectant (Hypothèse 2).	155
VI.4.1.3 – Les apprenants de 1ère année ont des performances plus faibles lors d’un BTS Blanc en anglais LV1 que les apprenants de 2ème année (Hypothèse 3).	156
III.4.1.4 – Conclusion	157
IV.5 – ETUDE 4 : ETUDE LONGITUDINALE DES EFFETS DES EXPERIENCES ANTERIEURES, DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES.....	158
IV.5.1 – CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS.....	158
IV.5.2 - MANIPULATION ET MESURES DES FACTEURS.....	159
IV.5.2.1 – Mesure de la performance lors d’un BTS blanc en anglais LV1.....	159
IV.5.2.2 – Mesure de l’évaluation de l’engagement cognitif	159
IV.5.2.3 – Mesures des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs.....	159
IV.5.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'ETUDE	160
IV.6 – RESULTATS DE L'ETUDE 4.....	161
IV.6.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES	161
IV.6.2 - STATISTIQUES INFERENTIELLES	164
IV.7 – SYNTHESE ET DISCUSSION.....	172

IV.7.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES ET SYNTHESSES DES RESULTATS PRINCIPAUX.....	172
IV.7.1.1 – Evolution de l’engagement cognitif et des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs de la première à la deuxième année (Hypothèse 1).....	173
IV.7.1.2 – Evolution des performances au BTS blanc de la première année à la deuxième année (Hypothèse 2).....	176
CHAPITRE V – DISCUSSION GENERALE ET PERSPECTIVES	178
V.1 – SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS	179
V.2 –LIMITES DE RECHERCHE	180
V.3 – APPORTS ET PERSPECTIVES	184
V.4 – CONCLUSION	186
<i>ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE.....</i>	<i>188</i>
<i>ANNEXE B. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 – VIDEO (1ERES ANNEES) – ETUDE 1 ET ETUDE 2.....</i>	<i>190</i>
<i>ANNEXE C. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 – VIDEO (2EMES ANNEES) – ETUDE 1 ET ETUDE 2.....</i>	<i>190</i>
<i>ANNEXE D. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 - TEXTE (1ERES ANNEES) – ETUDE 1 ET ETUDE 2.....</i>	<i>191</i>
<i>ANNEXE E. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 – TEXTE (2EMES ANNEES) – ETUDE 1 ET ETUDE 2.....</i>	<i>194</i>
<i>ANNEXE F. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR L’ENGAGEMENT COGNITIF – ETUDE 1, ETUDE 2, ETUDE 3 ET ETUDE 4.....</i>	<i>197</i>
<i>ANNEXE G. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES BUTS D’ACCOMPLISSEMENT DE SOI – ETUDE 1 ET ETUDE 2</i>	<i>202</i>
<i>ANNEXE H. EVALUATION DE L’EXERCICE FACILE SUR LE SENTIMENT D’AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2.....</i>	<i>206</i>
<i>ANNEXE I. EXERCICE FACILE SUR LE SENTIMENT D’AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2</i>	<i>207</i>
<i>ANNEXE J. EVALUATION DE L’EXERCICE DIFFICILE SUR LE SENTIMENT D’AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2.....</i>	<i>210</i>

<i>ANNEXE K. EXERCICE DIFFICILE SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2</i>	211
<i>ANNEXE L. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'IMPOSTURE</i>	212
<i>ANNEXE M. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES – ETUDE 3 ET ETUDE 4</i>	214
<i>ANNEXE N. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES – ETUDE 3 ET ETUDE 4</i>	217
<i>ANNEXE O. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES EXPERIENCES ANTERIEURES – ETUDE 3 ET ETUDE 4</i>	221
BIBLIOGRAPHIE	227
INDEX DES FIGURES	277
INDEX DES TABLEAUX	278

INTRODUCTION GENERALE

La recherche présentée ici trouve son origine dans un double constat : l'un prend sa source au sein d'une formation professionnelle et concerne une matière généralement peu investie par les apprenants, l'anglais LV1 ; l'autre s'inscrit dans la littérature scientifique relative à l'engagement en formation.

L'enseignement de l'anglais LV1 apparaît souvent pour les étudiants en BTS Travaux Publics (TP) et BTS Maintenance et Après-vente (MAV) par alternance comme une matière « théorique », éloignée de leurs préoccupations et difficile à apprendre. Lors de sa formation en alternance, à moitié en entreprise et à moitié en école, l'étudiant a besoin de mobiliser une double activité intentionnelle et réflexive qui associe deux concepts : le *pour quoi*, c'est-à-dire obtenir un BTS professionnel au travers de l'alternance, et le *pourquoi*, c'est-à-dire développer et enrichir son parcours professionnel au travers de l'expérience théorique et pratique. L'apprenant en BTS en école a volontairement choisi de continuer ses études après avoir obtenu son bac et a déjà donné un sens à son apprentissage. Cependant, suivre une formation BTS en vue d'un métier précis, notamment dans les travaux publics, suppose aussi de s'investir dans des matières autres que celles en lien direct avec les travaux publics. Parmi ces matières, on trouve l'anglais LV1.

Lors de notre arrivée en lycée post-bac en tant qu'enseignante d'anglais LV1 pour préparer des classes de BTS Travaux Publics (TP) et BTS Maintenance et Après-vente d'Engins De Travaux Public (MAV), plusieurs difficultés se sont présentées : certains apprenants ne semblaient pas être très enthousiastes ni positifs quant à l'Anglais LV1, et pas plus enthousiastes quant aux objectifs poursuivis dans la même matière, probablement à cause de leurs différentes connaissances antérieures et habiletés d'apprentissage. D'autres étudiants avaient des difficultés à travailler en classe, à se concentrer et à s'intéresser à l'anglais LV1. En effet, nous avons remarqué que les apprenants étaient : (a) soit démotivés parce que la matière ne les intéressait pas ou parce qu'ils n'étaient pas à l'aise avec ce sujet qui est loin de leur zone de confort ou (b) ils étaient motivés non pas par l'anglais LV1 mais plutôt par l'obtention de résultats satisfaisants à l'épreuve finale. Nous avons de plus constaté de grandes disparités entre les apprenants. Néanmoins, ils semblaient tous, au départ, vouloir apprendre et s'intéresser activement aux cours. Qu'est ce qui pouvait donc développer ce

désengagement cognitif entre ce premier jour plein d'espoir et la fin de la formation où le niveau d'exigence au niveau de l'anglais LV1 et de responsabilité était plus fort?

L'engagement est un concept complexe et polysémique. Les recherches sur l'engagement en contexte scolaire ont conclu qu'il existait trois dimensions de l'engagement : comportementale, affective et cognitive (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Greene et al., 2004; Brault-Labbé & Dubé, 2010; Azevedo, 2015). Les deux premières dimensions ont fait l'objet d'une grande attention de la part de chercheurs (Kuh, 2003; Desbiens et al. 2012; Hutchins, 2015) et sont définies comme la participation de l'apprenant à la vie sociale universitaire pour l'engagement comportemental et ses intérêts et ses valeurs pour l'engagement affectif. Bien qu'il existe un consensus sur l'importance de l'engagement cognitif dans l'apprentissage, ce dernier reste néanmoins moins clairement défini et moins exploré, particulièrement en contexte postsecondaire (Bernet, 2010) ce qui nuit à la justesse des comparaisons entre les résultats de recherches (Appleton et al., 2008; Fredericks & McColskey, 2012; Greene et al., 2004; Kahu, 2013; Sinatra, Heddy & Lombardi, 2015). Selon les auteurs (Coates et al., 2008 ; Fredricks & McColskey, 2012; Greene, 2015), l'engagement cognitif pourrait se définir par le développement de stratégies d'étude et d'apprentissage, par la responsabilité de l'apprenant dans la réussite de ses études, par l'ampleur de son investissement personnel et ses efforts consacrés à son travail d'apprenant (Conseil supérieur de l'éducation, 2008), par un effort conscient et/ou par un désir de maîtrise alors qu'un faible engagement cognitif est corrélé à un apprentissage en surface issu d'un désir de performer (Dinsmore & Alexander, 2012). Parmi les facteurs potentiels identifiés comme pouvant affecter l'engagement cognitif, les auteurs ont parlé de facteurs affectivo-motivationnels assez hétérogènes, tels que le sentiment d'imposture (SIP), le niveau de sentiment d'auto-efficacité (SAE), les buts d'accomplissements de soi, les expériences antérieures et les attributions causales en anglais LV1 (Duguine, 2016 ; Sheeran et al., 2013, 2016 ; Chevance, 2017), et de facteurs métacognitifs, tels que les connaissances métacognitives (Veenman, Elshout & Meijer, 1997; Schraw, 1998 ; Berger & Fredi Büchel, 2012) en anglais LV1.

De ce fait, nous nous sommes posé les questions suivantes : quels facteurs spécifiques expliquent ce désengagement cognitif de l'anglais LV1 dans un contexte scolaire? Existe-t-il une différence entre des premières et des deuxièmes années du point de vue de l'engagement et des performances? Est-ce que les facteurs affectant l'engagement sont les

mêmes pour les 1^{ères} et les 2^{èmes} années ? Quelle est l'évolution de l'engagement cognitif de la première à la deuxième année au sein d'un même groupe d'élèves?

Pour cette pluralité de raisons, cette recherche a pour ambition d'examiner les effets de ces facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs spécifiques sur l'engagement cognitif et la performance en considérant le fait que les apprenants sont obligés d'étudier l'anglais LV1 lors de leur formation professionnelle. De plus, pour répondre à nos questions, nous nous sommes ici concentrés à la fois sur des études transversales et des études longitudinales car, bien que la plupart des études académiques utilisent un schéma d'analyse transversale, les analyses longitudinales permettent d'observer l'évolution des mesures dans le temps. En effet, alors que la première observe principalement le plus souvent des individus contrastés du point de vue de l'année d'étude ou de la tranche d'âge à un seul moment donné, l'autre peut réaliser des observations répétées des mêmes individus pendant une longue période de temps c'est-à-dire au cours des mois et/ou des années.

Avec pour objectif de répondre à ces questions, un premier chapitre sera consacré aux acteurs de l'apprentissage en alternance, aux spécificités de cet apprentissage et enfin aux approches prises lors de nos études. Le deuxième chapitre présente la définition de l'engagement cognitif et des différents facteurs qui pourraient l'influencer. Le troisième chapitre présente deux études : (a) une première étude, une étude transversale, où nous cherchons à savoir quels facteurs affectivo-motivationnels parmi le SIP, le SAE et buts expliquent les variations d'engagement cognitif de l'anglais LV1 de nos apprenants en général et s'il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant mais aussi quelles sont les variations de performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc et (b) une deuxième étude, première étude longitudinale, où nous cherchons à savoir si il y a une évolution des facteurs étudiés, chez un même groupe d'apprenants, entre le début et la fin de la formation et, si cela est le cas, si cela affecte l'engagement cognitif et les performances. Un quatrième chapitre présente deux autres études : (a) une troisième étude, deuxième étude transversale, où nous cherchons à savoir quels facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs parmi les expériences antérieures au lycée et en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives expliquent les variations d'engagement cognitif de l'anglais LV1 de nos apprenants et s'il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant et (b) une quatrième étude, deuxième étude

longitudinale, où nous cherchons à savoir si il y a une évolution des facteurs étudiés, chez un même groupe d'apprenants, entre le début et la fin de la formation et, si cela est le cas, si cela affecte l'engagement cognitif et les performances. Le chapitre final propose une synthèse de l'ensemble des résultats obtenus, les conclusions générales qu'il est possible d'en tirer ainsi que les perspectives pertinentes pour la suite des recherches sur le sujet.

CHAPITRE I - CADRE THEORIQUE

Ce premier chapitre s'attachera d'abord à présenter tous les acteurs de l'apprentissage en alternance et les stratégies d'apprentissage propres à cette situation spécifique. Ensuite, il s'agira de définir les spécificités de l'apprentissage de l'anglais LV1 lors de formation BTS TP et BTS MAV en alternance, c'est-à-dire le mélange de formation volontaire et d'apprentissage forcé, d'une expérience post-BAC souhaitée par l'étudiant mais influencée par une précédente expérience obligée lors de la passation du BAC. Enfin, l'objet de la dernière partie de ce chapitre sera de présenter les approches transversales et longitudinales en psychologie du développement. L'ensemble de ces éléments nous permettra de mieux comprendre les caractéristiques de notre situation.

I.1 - LES ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE ET LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Élaborée en 1833 par Kapp, l'éducation andragogique a ensuite été développée par Knowles (1970, 1990). Selon les auteurs (Knowles, 1970 ; Pratt, 1998), l'andragogie est la science et la pratique de l'éducation des adultes. Elle se fonde sur l'idée selon laquelle les apprenants sauraient s'autogérer et seraient autonomes ; le formateur ne présenterait pas un contenu mais plutôt faciliterait l'apprentissage. Ainsi, l'andragogie permettrait à tous les acteurs de développer des stratégies et des méthodes pour mieux arriver à construire et atteindre leurs objectifs. Selon Bachelard (1934), « on n'apprend pas comme on commence une leçon, on apprend toujours contre ce que l'on sait déjà », ce qui nous paraît particulièrement pertinent pour notre thèse qui s'appuie sur les expériences affectivo-motivationnelles et/ou métacognitives de nos apprenants. Nous allons donc dans la partie suivante nous concentrer sur les acteurs entourant les apprenants de BTS TP (Travaux Publics) et BTS MAV (Maintenance et Après-Vente) en alternance à l'EFiaTP d'Egletons et sur les stratégies d'apprentissage. Alternance signifiant que l'apprentissage en centre de formation est aussi important qu'en entreprise.

1.1.1 - LES ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE

Nous allons ici tout d'abord observer le schéma Savoir-Formateur-Apprenant et enfin considérer l'entreprise en tant que 4^{ème} acteur de la formation.

1.1.1.1 - Schéma Savoir-Formateur-Apprenant

Selon Biarnès (2000) ou Houssaye (2014), l'apprentissage en salle de classe, dit classique, se passe souvent de la manière suivante : le savoir à apprendre est primordial et le formateur se doit de dispenser toute sa sagesse à des apprenants qui absorbent volontiers cette nouvelle connaissance. Il n'y a néanmoins aucun contact fort entre l'apprenant et le savoir. Les apprenants n'ont aucune relation active avec le sujet et ne sont même pas en contact avec lui car le formateur fait « tampon ». Le sujet est traité comme une ressource qui doit être protégée et rationnée.

Selon Donnadieu, Genthon et Vial (1998) ou Coursil (2000), cette relation Savoir-Formateur-Apprenants devrait être mieux équilibrée car l'apprentissage n'est pas une transmission directe entre le formateur et l'apprenant mais est plutôt un cercle continu entre ces deux acteurs et la problématique d'apprentissage. De plus, selon Ulmer (1985), cette relation montre une influence mutuelle où les apprenants ne sont pas coupés de tout et où le sujet se développe car « chaque présentation, tout comme chaque lecture, ajoute toujours quelque chose de nouveau au contenu de la présentation » (Ulmer, 1985, p. 62). Ceci montre que les acteurs doivent chercher à rentrer et à rester en contact entre eux et cela leur permet de « grandir » ensemble. Ce schéma Savoir-Formateur-Apprenants va ainsi dans la même direction que notre recherche, car en faisant part de son enthousiasme sur les contenus qui vont être appris et sur la future réussite de ses élèves, le formateur peut montrer ce que va leur apporter la formation dans leur vie professionnelle et ainsi aider l'étudiant à développer son engagement cognitif. Ce schéma n'est néanmoins pas complet avec notre population choisie car ces trois acteurs ne sont pas les seuls de notre équation : l'entreprise est aussi un acteur important à considérer.

1.1.1.2 - L'entreprise, le 4^{ème} acteur de la formation en alternance, et la quête d'un équilibre performance-employabilité

Selon les auteurs (Roussel *et al.*, 2009), la formation en alternance prend le parti de l'équilibre entre les enjeux individuels et les enjeux de l'entreprise et pose le postulat qu'ils ont des intérêts indissociables. Selon Roussel *et al.* (2009), la formation en alternance est un « système social structuré, comprenant des groupes et des individus qui travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs ». Selon Becker (1964) ou Milgrom et Roberts (1997), l'apprenant-employé possède des compétences importantes pour l'entreprise qui se doit de les développer pour gagner en performance et productivité. Les apprenants sont donc un capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1964). En entrant dans le cycle de formation savoir, formateur et apprenant, l'entreprise participe et encourage ses apprenants-employés à se former afin de répondre aux demandes quantitatives et qualitatives du marché (Becker, 1964 ; Mincer, 1974 ; Schultz, 1961). Cependant, selon les auteurs (Michaux, 2009), elle ne maîtrise pas le retour sur investissement lié à la formation, l'apprenant-employé étant libre de rester ou de quitter l'entreprise. Au travers de ces formations en alternance, l'apprenant-employé renforce son savoir-faire, son employabilité et sa performance et l'entreprise accroît sa productivité. Tout repose donc sur une relation équilibrée où l'entreprise cherche à développer les compétences de ses ressources (Jarnias, 2003).

Selon les auteurs (Buckley & Caple, 1995 ; Ahmad & Bakar, 2003), la formation en alternance s'inscrit dans une planification précise et systématique avec trois objectifs. Le premier concerne l'acquisition de compétences et de connaissances nouvelles nécessaires à la tâche (Feldman, 1989 ; Buckley & Caple, 1995 ; Saks & Haccoun, 2007). Le second cherche à modifier et/ou développer des attitudes, des comportements et des aptitudes (Feldman, 1989 ; Buckley & Caple, 1995 ; Fernagu-Oudet, 2008) et, enfin, le dernier objectif concerne l'amélioration de la performance à la fois des employés et de l'entreprise (Saks & Haccoun, 2007 ; Wexley & Latham, 2002 ; Ahmad & Bakar, 2003). Selon les auteurs (Enlart & Mornata, 2007), la formation en alternance est la combinaison de ces trois objectifs où l'apprenant-employé reste « l'élément déterminant ». Cet apprenant-employé doit s'impliquer dans une approche constructive de développement car, selon les auteurs (Bandura, 1997 ; Zarifian, 1999 ; Field, 2000 ; Carré, 2005), les compétences ne peuvent s'acquérir qu'à travers une participation active. Ainsi, l'apprenant est un acteur volontaire inscrit dans un processus de formation (Carré, 2005). Subséquemment, l'entreprise doit créer et maintenir une relation équilibrée en donnant à l'apprenant-employé l'envie et les moyens d'enrichir ses compétences (Paradeise & Lichtenberger, 2001), même si parfois cette relation entraîne des sentiments d'injustice et/ou d'incohérence (Zarifian, 1999). De nombreux auteurs tels que

Gaertner et Nollen (1989), Ahmad et Bakar (2003) ou Chew et Takeuchi (2006) montrent que la formation en alternance renforce l'implication de l'entreprise, et particulièrement la facette affective (Klein & Weaver, 2000). L'implication par la formation en alternance se développe par la rencontre entre les besoins et les désirs de l'apprenant-employé (Tannenbaum, Mathieu, Salas, Cannon-Bower, 1991 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000) tel que le statut, le diplôme (Beder et Valentine, 1990), la reconnaissance et le plaisir en tant que salarié (Codre, Forget, in Peretti, 2005).

Selon les auteurs (Noe, 1986 ; Cheng, 2001 ; Ahmad et Bakar, 2003), l'engagement cognitif renforce le lien entre formation et implication. Donc, il est important que cette formation soit issue d'une liberté de choix (Salancik, 1977 ; Caldwell et al, 1990 ; Morris et al, 1993 ; Bartlett, 2001 ; Lowry et al, 2002). Selon Carré (2005), « *on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres* ». Pour Knowles (1990), l'étudiant adulte est fort d'un parcours antérieur qui guide ses réactions et la formation gagne à explorer et exploiter la richesse des expériences en présence. De ce fait, le formateur gagne à utiliser des stratégies d'apprentissage qui rendent l'étudiant acteur.

1.1.2 - STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Selon Larue et Hrimech (2009), l'étudiant développe son engagement cognitif en utilisant des stratégies d'apprentissage. Selon Oxford (2008), les stratégies d'apprentissage sont importantes car elles jouent sur la réussite dans l'apprentissage et rendent l'apprenant (enfant et/ou adolescent) plus proactif et engagé. Mais un apprenant adulte est bien différent d'un apprenant enfant ou adolescent. Nous allons donc approfondir cette notion de stratégies d'apprentissage et le rôle de ces stratégies.

1.1.2.1 - Définition

Rubin (1975) a écrit une des premières définitions sur les stratégies d'apprentissage en langues étrangères. Il en parle en termes de « techniques » ou de « dispositifs » mis en place par l'apprenant pour acquérir une connaissance quelconque. Wenden et Rubin (1987) ont ensemble développés cette définition et ont décidés que les stratégies d'apprentissage sont des comportements axés sur le contrôle de l'apprentissage de la langue étrangère. Scarella et

Oxford (1992) apparentent le concept à des actions, des comportements, des étapes, des techniques et des pensées spécifiques, alors que Nunan (1999) les perçoit comme des procédures générales à la fois mentales et communicatives. Enfin, Weinstein *et al.* (2000) lient les stratégies d'apprentissage au domaine affectif et psychologique de l'apprenant.

Chamot (2004, p. 14) résume bien tout en disant que « *les stratégies d'apprentissage sont des pensées et des comportements conscients que l'apprenant utilise pour atteindre un but dans son apprentissage* ». S'il semble que ces définitions sont « *nombreuses, variées et parfois contradictoires* » (Atlan, 1999, p. 138), White (2008) a fait une autre synthèse du concept en précisant qu'elles sont en même temps des actions et des processus mentaux qui facilitent une tâche langagière. Toutes ces définitions des stratégies d'apprentissage servent à décrire mais aussi à faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'apprenant.

1.1.2.2 - Rôle des stratégies

Selon les auteurs (Wenden et Rubin, 1987; Brown, 1994; Cohen, 2007), les stratégies d'apprentissage sont axées sur la résolution d'un problème. D'après les travaux de Cohen (2007), les stratégies d'apprentissage ont plusieurs rôles dont celui de favoriser ou d'améliorer l'apprentissage : « *des mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage (...) des manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations* » (Oxford, 1990, p. 1). Pour Cyr (1998, p. 5), elles constituent « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* ». Enfin, O'Malley et Chamot considèrent les stratégies d'apprentissage comme « *des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information* » (O'Malley et Chamot, 1990, p.1). Cohen (2007) indique aussi néanmoins que la sélection des stratégies dépend du travail à accomplir tout en sachant que certaines stratégies sont spécifiques à certaines tâches et d'autres sont générales. Suivant ce point, Leaver *et al.* (2005) ont divisé d'un côté les stratégies de compréhension et de réception qui sont utilisées dans l'apprentissage de la lecture et de la compréhension orale et de l'autre les stratégies de production qui sont axées sur l'écriture et la production orale. Enfin, selon les auteurs (Ellis, 1987 ; Atlan, 1999), les stratégies d'apprentissage comblent des ressources inadéquates ou font « *référence à tout processus cognitif et communicatif utilisé par un apprenant pour compenser sa connaissance*

imparfaite de la L2 » (Atlan, 1999 : 134). Selon Cohen (1998), l'utilisation des stratégies d'apprentissage développe l'autonomie de l'apprenant. Oxford (1990) renforce ce point de vue en estimant qu'après de telles stratégies autorégulées, les apprenants autonomes sont plus assurés, plus engagés cognitivement et, de ce fait, plus capables.

Selon Jonassen *et al.* (1999, 2008) ou Sasaki et Takeuchi (2010), l'apprentissage significatif est un apprentissage qui combine l'actif, l'intentionnel, l'authentique, le coopératif et le constructif. Ainsi, l'analyse des modalités et des gains des différentes stratégies traduisent l'efficacité mise en place. Selon l'étude de Gonzalez-Bueno et Perez (2000), l'apprentissage significatif dans le processus d'apprentissage est une nécessité (Stockwell & Harrington, 2003). Torii-Williams (2004) souligne que cela conduit au développement d'une pensée critique et joue sur l'engagement cognitif (Ushioda, 2000). D'après l'étude de Gonzalez-Bueno et Perez (2000), les stratégies d'apprentissage favorisent la production langagière de l'apprenant mais n'entraînent pas directement une amélioration lexicale ou grammaticale. Les résultats obtenus par Shang (2007) diffèrent car ses données indiquent des améliorations dans la complexité syntaxique et dans la précision grammaticale mais cela au détriment de la densité lexicale. Furcsa (2009) lui estime que les gains se traduisent par une réduction de l'appréhension de l'écrit. Les conséquences de telles améliorations amènent toutefois à une meilleure gestion du temps et à l'autonomie de l'apprenant.

Nous allons maintenant combiner les deux concepts étudiés ci-dessus pour expliquer en quoi l'engagement cognitif en anglais LV1 chez les BTS TP et des BTS MAV en formation en alternance est important.

I.2 - SPÉCIFICITÉ DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LV1 LORS DES FORMATIONS BTS TP ET BTS MAV EN ALTERNANCE

Nous allons dans cette partie développer la différence qui existe entre la formation volontaire suivie par les apprenants de notre population et l'apprentissage forcé de l'anglais LV1 de par le curriculum de la formation et puis nous allons démontrer comment leur deuxième expérience en BTS est influencée par leur première expérience en BAC.

1.2.1 - FORMATION VOLONTAIRE ET APPRENTISSAGE FORCÉ

Selon Villarini et La Grassa (2010), parler une langue étrangère aujourd'hui est une nécessité, la conséquence naturelle de la globalisation, de la mondialisation et de la proximité entre les peuples. L'Union Européenne est composée de 27 états membres qui utilisent 23 langues officielles différentes, même si en réalité les langues effectivement parlées sont bien plus nombreuses. Selon Villarini et La Grassa (2010), le facteur décisif pour la diffusion des langues est le rétrécissement des distances perçues entre peuples, cultures et idiomes différents. Cela rend la capacité d'expression et de compréhension une nécessité. D'autre part, même en restant chez soi, le cinéma et la télévision, avec les films sous-titrés, ou les vidéos transmises par internet, exposent la plupart des individus aux langues étrangères. Ainsi, il devient de plus en plus difficile ne pas être en contact avec d'autres langues.

Suivant notre étude et selon les auteurs (Lichtenberger, 1999, 2001 ; Masson, Parlier, 2004 ; Paradeise, Lichtenberger, 2001 ; Zarifian, 1999, 2001, 2005), l'entreprise, au travers de la formation en alternance, développe des individus, en promouvant l'implication au travail et la responsabilité. Selon les définitions de la formation en alternance, l'entreprise forme des travailleurs pour développer des compétences professionnelles et personnelles et/ou pour favoriser l'attachement de salariés aux forts potentiels (Iellatchitch & Mayrhofer, 2000). Il est donc tout à fait possible de comprendre que l'entreprise puisse demander à un de ses apprenants-employés de se concentrer sur l'apprentissage des langues étrangères pour pouvoir effectuer des missions à l'étranger. Il faut aussi néanmoins important de souligner qu'aucune étude n'a été faite sur le fait qu'une unité d'enseignement spécifique puisse être imposée (par une entreprise ou une école) sur un apprenant lors d'une formation choisie.

1.2.2 - UNE EXPÉRIENCE POST-BAC INFLUENCÉE PAR UNE PRÉCÉDENTE EXPÉRIENCE LORS DE LA PASSATION DU BAC

Selon Bange (2005) et Itma (2010) tout apprentissage choisi et réfléchi (ici en général après un BAC TP ou un BAC MAV) est un processus volontaire, conscient et non-forcé pour acquérir de nouvelles connaissances. L'acte d'appréhension et d'approbation des connaissances est néanmoins inconscient et c'est là où réside la source de difficultés d'apprentissage. L'expérience antérieure vécue en lycée par exemple par l'apprenant joue un rôle majeur dans la construction de la nouvelle connaissance et donc de l'apprentissage.

Selon Yanni (2001, p.62), « *l'individu construit parfois en lui des choses étonnantes à partir de ce qu'il vit, des choses qui l'aident à vivre ou le détruisent [...] tout dépend de l'ampleur qu'on donne aux obstacles* ». Cet auteur met en évidence l'importance de l'expérience vécue en soulignant le facteur de conscience de l'apprenant et son rapport étroit avec l'apprentissage. Néanmoins, il s'agit aussi de prendre en compte la dimension inconsciente de la pensée du sujet qui est construite par le vécu de l'apprenant : rien ne nous permet d'être sûrs du fait que l'apprenant accorde d'emblée le même sens aux connaissances que nous manipulons, nous formateurs, et aux codes que nous employons (langage, symboles, signes). L'acte d'apprendre échappe de fait en partie à la conscience du sujet apprenant.

D'autres auteurs, comme Sara Pain (1980), ont étudié l'expérience vécue par l'apprenant et son influence sur l'apprentissage actuel. Elle souligne les perturbateurs de l'apprentissage comme un échec subi, un refus de la norme, des contraintes cognitives ou psychologiques, et elle inclut les sources sociales et familiales qui font partie du vécu de l'apprenant et qui déséquilibrent le bon fonctionnement de sa pensée. Suivant notre étude, nous pourrions y ajouter l'expérience vécue lors d'un apprentissage antérieur de l'anglais LV1. De cette manière, Philippe Meirieu (1987) propose deux approches qui aident à comprendre les difficultés d'apprentissage qui balancent entre « difficultés » et « échec ». La première parle d'apprenants en difficulté scolaire qui ont besoin d'aide ponctuelle et la deuxième d'apprenants en échec qui ont besoin d'une pédagogie spécifique. Yanni (2001) souligne de plus le facteur affectif et son lien avec l'apprentissage. Un apprenant peut « mieux » apprendre lorsqu'il s'entend avec son enseignant, lorsqu'il y a un lien amical ou affectif qui s'établit et qui rend l'apprentissage plus plaisant. Cet auteur divise l'apprentissage en deux catégories : celui porté par le désir de plaire et de partager, et celui qui existe en dehors de tout lien affectif réel avec l'apprentissage obligatoire et organisé. Sachant que le lien « affectif » favorise l'apprentissage en général, peut-on concéder un lien spécifique entre l'affectif, l'engagement cognitif et l'apprentissage de l'anglais LV1 ?

Nous allons maintenant dans la partie suivante exposer les approches que nous avons adoptés pour nos quatre recherches, à savoir les approches transversales et les approches longitudinales.

I.3 - LES APPROCHES EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

Dans le monde professionnel des travaux publics et de la maintenance des engins des travaux publics comme en centre de formation en alternance, les apprentissages professionnels sont souvent perçus comme étant plus importants que les apprentissages académiques. En tant que professeur d'anglais LV1 dans un centre de formation par l'alternance de BTS Travaux Publics et BTS Maintenance, nous devons relever le défi d'enseigner et de préparer des classes à l'examen national. Nous nous sommes cependant aperçu que plusieurs apprenants avaient des difficultés à travailler, à se concentrer et à s'intéresser à l'anglais LV1 car le sujet ne se rapporte pas à leur domaine choisi. Nous avons remarqué que certains étaient démotivés car la matière ne les intéressait pas ou qu'ils étaient motivés non pas par la matière mais par l'obtention de résultats satisfaisants. De ce fait, nous en sommes arrivés à nous demander comment nous pouvions engager cognitivement les apprenants pour qu'ils deviennent acteurs actifs de leurs apprentissages et pour éviter le désengagement. Nous nous sommes aussi interrogés sur les facteurs favorisant l'engagement cognitif des apprenants à apprendre l'anglais LV1 dans un contexte de formation en alternance.

Bien que plusieurs chercheurs s'intéressent au concept d'engagement et que les concepts sur le sujet se développent, la définition d'engagement reste complexe et difficile à définir. À ce jour, il n'existe pas de consensus au sein de la communauté scientifique quant à la juste définition de l'engagement. Toutefois, malgré ce problème de conception, la plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un construit multidimensionnel, ayant trois sphères distinctes (Archambault & Janosz, 2007; Fredricks et al., 2004; Perdue et al., 2009; Perry et al., 2010). De ce fait, l'engagement se définit par les composantes affective, comportementale et cognitive. Même si ces trois dimensions traitent de différents éléments de l'engagement les composantes interagissent ensemble et forment un processus dynamique (Fredricks et al., 2004) qui se développent graduellement (Christenson, 2010; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004; Gruman et al., 2008; Perdue et al., 2009; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). Enfin, la littérature démontre que l'engagement est flexible et peut donc évoluer positivement ou négativement avec le temps chez un même individu (Archambault, 2009; Christenson, 2010; Fredricks et al., 2004; Perdue et al., 2009).

Dans un premier temps, la dimension affective fait principalement référence à l'ensemble des sentiments que l'école provoque chez l'apprenant (Fredricks et al., 2004 ; Ladd & Dinella, 2009 ; Perdue et al., 2009 ; Perry et al., 2010). L'apprenant engagé sur le plan affectif a envie de se rendre à l'école car il y verra d'autres individus qu'il apprécie et avec qui il est

confortable. Dans un deuxième temps, l'engagement comporte une composante comportementale qui réfère au fait de s'engager dans des activités sociales, parascolaires et académiques (Archambault & Janosz, 2007; Fredricks et al., 2004; Perry et al., 2010). Il existe actuellement un débat dans la littérature quant au sens de la relation qui unit les composantes affective et comportementale. Pour certains, des évolutions au niveau de la sphère affective en généreraient au niveau comportemental. Pour d'autres, la relation est inverse. Enfin, certains auteurs croient que l'influence est bidirectionnelle (Christenson, 2010 ; Fredricks et al., 2004; Li et al., 2010). Dans un troisième temps, la dimension cognitive est particulièrement décrite dans la littérature comme étant l'investissement de l'apprenant ainsi que sa volonté à fournir des efforts pour comprendre des notions complexes ou réaliser des tâches difficiles (Fredricks et al., 2004; Ladd & Dinella, 2009). L'utilisation de stratégies d'autorégulation font également partie de ce type d'engagement (Archambault & Janosz, 2007; Fredricks et al., 2004; Ladd & Dinella, 2009; Perdue et al., 2009; Perry et al., 2010). Ces concepts sont associés avec les stratégies d'apprentissage (Fayol & Monteil, 1994). L'emploi de ces stratégies d'autorégulation ou d'apprentissage nécessite d'importants efforts intellectuels et témoignent de l'engagement cognitif (Fayol & Monteil, 1994 ; Fredricks et al., 2004). Certains auteurs déclarent aussi que les jeunes illustrant un bon engagement cognitif utilisent toutes les opportunités de se dépasser intellectuellement (Fredricks et al., 2004 ; Ladd & Dinella, 2009; Perry et al., 2010) et de poursuivre des buts (Archambault & Janosz, 2007 ; Fredricks et al., 2004). En somme, l'engagement est un concept général. Ainsi, les nombreux comportements et attitudes témoignent un faible ou un fort engagement cognitif.

Dans la littérature, peu de théories se concentrent uniquement sur le désengagement. De nombreux auteurs se sont néanmoins intéressés au décrochage et au rôle de l'engagement dans le décrochage. Le modèle de Tinto (1975) par exemple s'intéresse à l'apprenant même et reconnaît l'interaction entre les facteurs favorisant l'engagement, les buts et l'institution. Finn (1989) propose un sentiment d'identification et un sentiment d'appartenance pour expliquer l'engagement cognitif et un problème de frustration-estime de soi pour expliquer le désengagement. Dans ce modèle, l'engagement rassemble un niveau d'implication (efforts envers la tâche) et un niveau d'affiliation (sentiment d'appartenance) (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989). Selon la littérature, les conséquences associées au désengagement sont multiples. Un faible niveau d'engagement peut engendrer des difficultés académiques mais peut également affecter négativement les conditions de vie future des apprenants (Archambault, 2009; Fredricks et al., 2004; Li et al., 2010; Perry et al., 2010).

Selon les auteurs, les apprenants désengagés participent peu en classe, s'investissent peu dans les tâches académiques et ne font généralement pas leurs devoirs, ce qui affecte leurs apprentissages (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Sanford, 1990). Ainsi, de nombreux travaux ont confirmé le fort lien existant entre les difficultés d'engagement et le décrochage scolaire (Finn, 1993; Fredricks *et al.*, 2004; Gruman *et al.*, 2008; Ladd & Dinella, 2009; Li *et al.*, 2010; Oyserman *et al.*, 2006; Perdue *et al.*, 2009; Perry *et al.*, 2010).

L'objectif de cette recherche est de présenter les spécificités des changements qui se produisent au cours du temps. Nous avons ici étudié, à un même moment, des groupes d'apprenants d'années différentes (suivi transversal) mais aussi suivi l'évolution de plusieurs comportements chez les mêmes apprenants au cours d'une période déterminée (suivi longitudinal). En psychologie du développement, les approches transversales et longitudinales ne sont pas concurrentes mais plutôt complémentaires. Elles correspondent à deux manières différentes d'appréhender le développement dans sa dimension temporelle. En effet, la première observe principalement des sujets à un seul moment donné tandis que l'autre peut réaliser des observations répétées du même sujet pendant une longue période de temps. Ainsi, la plupart des enquêtes quantitatives réalisées en France sont des enquêtes « transversales », c'est-à-dire qu'elles visent à connaître les situations, les pratiques et les opinions des personnes interrogées à un moment donné et ce parce que, selon Passeron (1991), elles se doivent de reconstituer le « cours historique du monde » dans lequel les phénomènes qu'elle observe sont pris. Il est aussi néanmoins parfois nécessaire de disposer de données « longitudinales » pour observer les évolutions de variables descriptives de comportements dans de nombreux domaines. Les données les plus fréquentes sont issues d'enquêtes transversales (enquêtes auprès des ménages, recensements). Elles peuvent incorporer ou non des informations dites rétrospectives sur les individus. Ces enquêtes répétées dans le temps (séries temporelles) permettent une utilisation longitudinale par le biais d'analyses par cohorte. Ainsi, par exemple, les enquêtes de l'Insee sur les ménages (budget de famille, sur les conditions de vie, le logement...), bien qu'étant en coupes transversales, peuvent fournir des indications sur les aspects longitudinaux en les utilisant avec des techniques se basant sur des cohortes.

Nous allons ici expliquer et différencier l'approche transversale de l'approche longitudinale en donnant, pour chaque, ces principes et sa mise en place ainsi que ces intérêts et limites.

1.3.1 - L'APPROCHE TRANSVERSALE

1.3.1.1 - Principes et mise en place

Selon Hoscheidt, Waldura et Nancy (2006), l'étude transversale examine une coupe transversale de la population, sans tenir compte du temps, mesurant l'exposition et la morbidité d'une manière ponctuelle. Ainsi, les études transversales se caractérisent par des investigations de courte durée. Elles donnent une image « instantanée », à un moment donné, d'une situation ou d'un phénomène. L'approche transversale repose sur la comparaison de groupes à des niveaux de développement différents. Le critère le plus souvent privilégié est l'âge chronologique. Les groupes sont comparés sur la base de performance à des épreuves standardisées. Ils sont constitués de telle sorte qu'ils soient comparables du point de vue d'un ensemble de facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur le développement : ici, facteurs affectivo-motivationnels, facteurs métacognitifs, engagement cognitif et performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

1.3.1.2 - Intérêts et limites

L'avantage majeur de l'approche transversale est de pouvoir réaliser, au même moment, un recueil de données sur des groupes d'âges plus ou moins éloignés. Dans l'approche transversale, les effectifs des groupes sont en général plus importants que dans le suivi longitudinal dans la mesure où ils ne sont plus limités par la durée du suivi. Néanmoins, l'approche transversale présente certains inconvénients, liés essentiellement à la comparaison de différents groupes, composés de sujets différents. En utilisant des groupes assez nombreux, nous pouvons étudier conjointement avec l'âge l'effet d'autres facteurs. Cependant, en procédant ainsi à des études de groupes et non d'individus, nous faisons l'impasse sur un aspect essentiel du développement, à savoir la multiplicité des registres de fonctionnement qu'il implique.

1.3.2 - L'APPROCHE LONGITUDINALE

1.3.2.1 - Principes et mise en œuvre

La méthode longitudinale est la plus ancienne utilisée en psychologie pour étudier le développement du sujet. De nombreux auteurs (Darwin, 1877 ; Grégoire, 1937, 1947 ; Leopold, 1939, 1947, 1949) se sont basés sur l'approche longitudinale pour leurs recherches et elle constitue aujourd'hui l'une des approches les plus utilisées dans l'étude de l'évolution des comportements. L'approche longitudinale consiste à suivre dans le temps l'évolution d'apprenants en procédant à des observations à des périodes chronologiques déterminées à partir d'un moment T1. Selon Forgues et Vandangeon-Derumez (1999), elle peut être définie par trois éléments: les données sont recueillies au cours de au moins deux périodes distinctes, les sujets sont comparables d'une période à l'autre, et l'analyse consiste généralement à comparer les données entre deux périodes ou à retracer l'évolution observée. Selon Yin (2003), l'étude de cas longitudinale peut porter sur un cas unique ou sur plusieurs cas, et avoir une perspective enchâssée (comportant plusieurs sous-unités d'analyse examinées dans leur ensemble mais aussi en sous-unités) ou holistique (examinant l'étude dans son ensemble). Afin de permettre la comparaison, les instruments et conditions sont, dans la mesure du possible, identiques. L'usage de questionnaires standardisés est ainsi préconisé.

Zazzo (1965) donne une définition plus restrictive de l'approche longitudinale: le but est de saisir les lois d'une croissance, biologique ou psychologique, qu'elle concerne une variable, un comportement ou plusieurs. Le moyen est de suivre à des intervalles de temps convenablement choisis, des individus, pour déceler en chacun d'eux la courbe, la loi de leur croissance. Une des enquêtes longitudinales la plus connue est peut-être la *Birth Cohort Study* britannique commencée en 1946 avec 5 000 individus à l'origine et 3 500 de nos jours. Ils ont déjà été interrogés 21 fois depuis le début de l'enquête.

1.3.2.2 - Intérêts et limites

Nous avons décidé de suivre le développement de facteurs chez les apprenants, en temps réel et au centre de formation de l'EFIATP d'Egletons, pendant un laps de temps déterminé d'un an et demi sur les deux ans que dure la formation. Le développement a été suivi entre un moment T1 (au début de la première année) à un moment T₂ (vers la fin de la deuxième année), avec quelques variations, en semaines, sur la durée de suivi dû à l'aléa de l'alternance. L'approche longitudinale apporte un certain intérêt à nos études de par le fait qu'elle permet une description précise, exacte du développement des apprenants et permet ainsi d'établir une courbe de développement personnelle. De plus, comme il s'agit des mêmes

apprenants évalués deux fois, la différence observée à différents moments ne peut qu'être attribuée au processus développemental et non à des différences interindividuelles. Il est néanmoins important de souligner que cela infère un coût en temps et au niveau du nombre d'apprenants qui peuvent être suivis (Yin, 2003). De plus, il faut aussi prendre en considération les effets des évaluations successives car les apprenants ont été confrontés à deux reprises aux deux exactement identiques exercices. Il est donc possible pour les apprenants de présenter un phénomène d'entraînement.

I.4 - CONCLUSION

L'engagement cognitif de l'apprenant dans l'apprentissage est un sujet complexe. Il inclut plusieurs thèmes imbriqués dans d'autres thèmes, eux aussi imbriqués dans quelque chose de plus large. Ainsi, l'enseignement, la motivation et les influences externes font parties de l'engagement cognitif de l'apprenant qui, à son tour, fait partie de l'orientation de recherches. Chaque thème est à la fois indépendant et relié aux autres par un réseau de pensées ainsi que par un réseau humain. Ceci signifie que l'enseignement, la motivation et les influences externes sont des sujets distincts – et peuvent donc de ce fait être étudiés séparément et comparés – mais sont aussi connectés entre eux. Si ces concepts sont étudiés séparément, la recherche ainsi que ses résultats peuvent être considéré comme simplifiés, diminués et incomplets. La nature complexe de l'engagement cognitif de l'apprenant ne peut donc pas s'adapter à des réponses simples.

Dans cette première partie, nous avons présenté la population en formation en alternance, sa place en entreprise et les stratégies d'apprentissage nécessaire, tout en gardant à l'esprit que le principal bénéficiaire de cette formation professionnelle reste avant tout l'entreprise puisqu'il s'agit avant tout de rehausser le niveau de compétences et habiletés professionnelles des apprenants employés et, de ce fait, d'améliorer leur productivité et leur efficacité et bénéficier des retombées positives sur la gestion de leur vie active. Nous avons aussi défini les différentes approches en psychologie du développement. Nous pensons qu'il serait maintenant intéressant de présenter l'engagement cognitif et de rechercher les facteurs qui l'influencent et sont susceptibles d'être rencontrés lors de l'apprentissage de l'anglais LV1 en BTS TP et BTS MAV.

L'objectif général de ce travail est, à l'aide d'études transversales et longitudinales, d'évaluer et de comparer les relations entre d'abord l'engagement cognitif en anglais LV1 et les buts d'accomplissement de soi, le sentiment d'auto-efficacité lors d'un exercice facile et lors d'un exercice difficile et le sentiment d'imposture et après entre l'engagement cognitif en anglais LV1 et les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures. L'approche transversale est utilisée dans les études 1 et 3 et l'approche longitudinale dans les études 2 et 4. Les deux approches sont ainsi complémentaires. Les objectifs spécifiques de ce travail de thèse sont les suivants :

- Dans les deux premières études, nous allons observer les effets de certains facteurs (les buts d'accomplissement de soi, le sentiment d'auto-efficacité lors d'un exercice facile et lors d'un exercice difficile et le sentiment d'imposture) sur l'engagement cognitif ainsi que la performance lors d'un BTS Blanc suivant l'année d'étude des apprenants (d'abord 1^{ères} années comparées aux 2^{èmes} années puis des apprenants au début de la première année et à la fin de la deuxième année en BTS TP et BTS MAV).

- Dans un second temps, dans les deux dernières études, nous allons observer les effets d'autres facteurs (les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures) sur l'engagement cognitif ainsi que la performance lors d'un BTS Blanc suivant l'année d'étude des apprenants (d'abord 1^{ères} années comparées aux 2^{èmes} années puis des apprenants au début de la première année et à la fin de la deuxième année en BTS TP et BTS MAV).

CHAPITRE II - L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LES FACTEURS QUI L'INFLUENCENT

Ce deuxième chapitre s'attachera dans un premier temps à présenter les dimensions et les définitions de l'engagement cognitif. Dans un second temps, il s'agira de définir les différents facteurs qui nous intéressent, à savoir les buts d'accomplissement de soi, le sentiment d'auto-efficacité et le sentiment d'imposture pour les études 1 et 2 et les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures pour les études 3 et 4, et comment ceux-ci interagissent avec l'engagement cognitif mais aussi entre eux.

II.1 – DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT

Selon Bernet (2010, cité dans Parent, 2014), « *la littérature reflète généralement un consensus faible en ce qui concerne la manière de définir l'engagement, de l'opérationnaliser et de le mesurer* ». Le concept d'engagement est polysémique et la littérature expose plusieurs définitions du concept d'engagement avec différentes opérationnalisations. Dans leur revue sur le sujet, Jimerson, Campos et Greif (2003), Fredricks et al. (2004) ainsi que Appleton et al. (2008) introduisent la confusion qui règne autour du construit d'engagement. Selon Connell (1990), l'engagement est « *le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève* » (cité dans Bernet, 2010). Selon Giard (1994, cité dans Bélanger, Bessette, Grenier et Lemire, 2005), l'engagement est « *un processus complexe par le moyen duquel les étudiants s'investissent dans la planification de leurs études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'autoévaluation de leur expérience collégiale* ». Selon François (2009), l'engagement désigne « *à la fois l'acte d'entrée dans le processus de formation ou d'apprentissage (première dimension) et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage* » (p. 237, cité dans Carré et Fenouillet, 2009) ou engagement cognitif (deuxième dimension). Pour Viau (1994), Connell (1990) et Bandura (1986), l'engagement est l'indicateur de la motivation scolaire le plus susceptible d'agir directement sur la réussite. En effet, selon Bouffard (1992), les connaissances d'une personne peuvent permettre de savoir si elle a les capacités de résoudre une tâche donnée mais elles sont insuffisantes pour prédire leur utilisation car elles négligent l'engagement. Autrement dit, on peut avoir les

connaissances requises mais décider de ne pas les mobiliser lorsque celles-ci sont requises pour diverses raisons et donc ne pas s'engager dans la tâche. L'engagement serait ainsi une interrelation entre plusieurs idées, un concept polysémique, faisant l'objet d'une grande variété de définitions et d'interprétations.

De par les différentes recherches et définitions, Appleton et *al.* (2008) et Fredricks et *al.* (2004, 2005) voient une constante dans ces différentes manières de considérer l'engagement, à savoir sa multi dimensionnalité. Selon les auteurs (Skinner & Belmont, 1993 ; Connell, 1990 ; Chapman, 2003 ; Linnenbrink & Pintrich, 2003 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, dans Sheard, Carbone & Hurst, 2010 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2008 ; Association canadienne d'éducation, 2009), ces dimensions permettent de déterminer l'engagement affectif, comportemental et cognitif des apprenants. L'engagement affectif en formation représente les intérêts et les valeurs de l'apprenant ainsi que ses attitudes face à l'environnement éducatif. L'engagement affectif peut être un apprenant qui aime sa classe et/ou un cours qui lui permet de donner le meilleur de lui-même. L'engagement comportemental est la dimension la plus facile à observer car il se manifeste par l'adhésion aux exigences scolaires, par la participation et/ou par la relation avec les pairs et les professeurs. L'apprenant aura tendance à être proactif. L'engagement cognitif de l'apprenant est impératif car il l'incite à développer des stratégies d'apprentissage lui permettant d'appréhender de nouvelles notions et à les mettre en œuvre. Pour résumer, toutes émotions comme l'anxiété, l'ennui ou l'enthousiasme caractérise l'aspect affectif de l'engagement (Connell & Wellborn, 1991), toute participation active, attentive et réfléchie un apprenant démontre un engagement comportemental (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003) et enfin, toute utilisation de stratégies, de régulation du niveau de concentration à la tâche, de choix d'activités représentant un défi ou de besoin de maîtriser les contenus sont des indices de l'engagement cognitif (Caraway et *al.*, 2003). Selon les auteurs (Vallerand et Thill, 1993, cité dans Fenouillet, 2001), l'engagement cognitif peut être décrit comme étant « *les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ». Ainsi, posséder des connaissances et avoir un catalogue de stratégies d'apprentissage ne suffit pas pour apprendre, il faut aussi savoir mobiliser activement et durablement ces ressources.

Nous allons tout d'abord dans le chapitre suivant tenter de définir en profondeur l'engagement cognitif. Nous allons ensuite expliquer comment l'engagement cognitif en

anglais LV1 des apprenants de BTS TP et BTS MAV en alternance est influencé par certains facteurs.

II.2 – DEFINITIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF

Selon Viau (2009, p.12), l'engagement cognitif est une des dimensions essentielles de la motivation car la motivation est « *un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* ». Nous allons ici approfondir notre étude de l'engagement cognitif.

Les définitions des auteurs sur le concept de l'engagement cognitif restent assez indéfinies et vagues. La plupart des auteurs (Butler & Cartier, 2004 ; Viau, 2005 ; Romano, 1991 ; Pintrich, 1999) s'accorde sur le fait que l'engagement cognitif renvoie à l'utilisation de stratégies par les apprenants (des stratégies de gestion, des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives). Pour d'autres auteurs (Corno & Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983 ; Zimmerman, 1990), l'engagement cognitif impliquerait aussi la volonté de faire des efforts. Selon Butler et Cartier (2004), l'engagement cognitif se résume au fait que l'apprenant utilise des stratégies d'apprentissage lors d'activité pédagogique. Selon Pintrich (1999), l'engagement dit « cognitif » comprend trois catégories différentes de stratégies: les stratégies cognitives (répétition, élaboration, organisation), les stratégies métacognitives qui contrôlent la cognition (régulation, monitoring et planification) ainsi que les stratégies de gestion des ressources (temps et environnement d'étude, constance de l'effort, demande d'aide et apprentissage avec les pairs). Selon Viau (2005), un fort engagement cognitif se manifeste par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage profondes et, en retour, un faible engagement cognitif se traduit par des stratégies de surface. D'après Romano (1991), l'approche de surface se caractérise par le fait que l'apprenant cherche prioritairement à satisfaire des exigences plutôt qu'à comprendre ce qu'il fait et à y trouver du sens. Selon d'autres auteurs (Corno & Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983 ; Zimmerman, 1990), l'engagement cognitif serait aussi défini comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par l'apprenant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage.

Nous pouvons ainsi en conclure que les auteurs reconnaissent et acceptent les paramètres généraux de l'engagement cognitif mais ne peuvent émettre une seule définition spécifique. Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif succinct des différents auteurs, de leurs différences autour du même concept d'engagement cognitif ainsi que de leur différente méthode de recherche empirique :

L'engagement cognitif



nécessite

est dû à un effort mental

- une mise en place de stratégies et de technique d'autorégulation des pensées et des actions, de fixation d'objectifs et de planification (Marzano et al., 1992 ; Pressley et Afflerbach, 1995 ; Butler et Cartier, 2016 ; Zimmerman, 2002).
- une participation active (Parent, 2014).
- un processus construit autour d'objectif et d'un environnement (Pintrich, 2000).
- une attitude positive en classe (Spaulding, 1992).
- des buts sur le long terme (Tardif, 1992).
- une utilité perçue, une difficulté estimée et des buts poursuivis (Viau, 1997).

- lié aux différentes perceptions et conceptions (Weiner, 1979 ; Corno et Mandinach, 1983 ; Ames et Ames, 1989).
- lié aux habilités intellectuelles et aux résultats obtenus et menant soit à plus d'engagement cognitif soit à un désengagement (Convington, 1999).
- lié à l'accomplissement de tâches d'apprentissage (Salomon, 1983).

TABLEAU 1 – RESUME DES DIFFERENTES DEFINITIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF SELON LES AUTEURS

Ce tableau démontre que la majorité des auteurs inclut des dimensions cognitives, métacognitives et motivationnelles dans leurs définitions de l'engagement. L'ensemble de ces définitions génère néanmoins une certaine confusion car seul l'effet du facteur sur l'engagement est étudié et non la dimension de l'engagement affectée.

Selon Reeve et Jang (2006) et Perry et Winne (2006), une fois engagé cognitivement dans l'apprentissage, l'apprenant suit des règles générales d'action qui orientent son activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé. Selon Zyngier (2008), l'utilisation de stratégies d'auto-direction (i.e. l'autorégulation de l'apprentissage) serait un indicateur d'un engagement cognitif plus profond et substantiel. Selon Skinner (1996), l'apprenant doit être sûr qu'il peut influencer son apprentissage et c'est par l'utilisation de diverses stratégies que l'apprenant prend le contrôle de son apprentissage.

Dans le cadre de nos travaux de recherche, nous étudions uniquement l'engagement cognitif sous l'angle des stratégies cognitives et métacognitives. Ces deux dimensions de l'engagement sont influencées par des facteurs motivationnels que nous développons dans la partie qui suit.

II.3 – LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ENGAGEMENT COGNITIF

L'engagement cognitif est une thématique relativement vaste et complexe. De très nombreuses recherches ont été réalisées sur le sujet et les avis restent encore partagés à certains niveaux. L'objectif visé dans la présente analyse est d'examiner différents facteurs influençant l'engagement cognitif. Ces facteurs sont, pour les études 1 et 2, les buts d'accomplissement de soi, le sentiment d'auto-efficacité, le sentiment d'imposture, et, pour les études 3 et 4, les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures.

II.3.1 – LES FACTEURS ÉTUDIÉS DANS LES ÉTUDES 1 ET 2

Nous allons ici parler des facteurs affectivo-motivationnels observés dans les études 1 et 2, à savoir les buts d'accomplissement de soi, le sentiment d'auto-efficacité et le sentiment d'imposture, au travers de leurs définitions et leurs évolutions, de leurs relations avec l'engagement cognitif mais aussi entre eux.

II.3.1.1 - Buts d'accomplissement de soi

Définition et évolution

Les recherches sur les buts d'accomplissement inspirées par les travaux de Dweck (1986) et Nicholls (1984) définissent les buts d'accomplissement de soi comme étant « *les buts qu'un individu poursuit créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent* » (Carré & Fenouillet, 2009, p.95). Selon Ames (1992), les buts d'accomplissement de soi sont les raisons pour lesquelles un apprenant s'investit dans une tâche. Selon les auteurs (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), chaque but reflète une raison unique de s'engager dans une tâche. En d'autres termes, selon Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot (2000), ils correspondent à ce que les apprenants espèrent accomplir en classe.

Les auteurs soulignent l'existence de quatre buts qui peuvent orienter l'attention des apprenants lorsqu'ils réalisent une tâche : le but de performance-approche (démontrer ses compétences en surpassant des pairs ou en assortissant leur succès avec moins d'effort avec des effets contradictoires : l'inquiétude (effet négatif) et la fierté (effet positif) (Huang, 2011 ; Heintz et Steele-Johnson, 2004 ; Midgley, Arunkumar, et Urdan, 1996), le but de performance-évitement (éviter de montrer ses incompétences) car « chercher un jugement favorable n'a pas la même signification et n'implique pas les mêmes conduites que chercher à éviter un jugement défavorable » (Elliot & Harackiewicz, 1994 ; Carré & Fenouillet, 2009), le but de maîtrise-approche (comprendre et maîtriser la tâche) et le but de maîtrise-évitement (éviter la non-maîtrise de la tâche) car l'objectif est d'éviter de nuire à tout niveau de compétence atteint antérieurement aussi bien dans des activités professionnelles que de loisir (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Mc Gregor, 2001). Différents buts peuvent être présents en même temps chez le même apprenant mais à différents niveaux (fort ou faible) (Carré & Fenouillet, 2009) créant ainsi des tendances perfectionnistes ou compétitives par exemple (Carré, 2001). Vezeau, Bouffard et Boileau (2000) ont remarqué que l'évaluation personnelle des apprenants était corrélée de manière positive avec leurs buts de maîtrise et de manière négative avec leurs buts de performance-évitement. Ainsi, alors que les buts de maîtrise conduisent à un apprentissage profond, les auteurs (Elliot *et al.*, 1999) affirment que les buts de performance génèrent régulièrement des effets négatifs surtout vu que l'évitement de l'échec engage un traitement superficiel de l'information (Elliot *et al.*, 1999), des résultats plus faibles (Elliot & Church, 1997 ; Elliot *et al.*, 1999 ; Harackiewicz *et al.*, 1997 ; 2002 ; Skaalvik, 1997) et une absence de stratégie d'auto-régulation (Middleton & Midgley, 1997).

Dweck et Leggett (1988) ont ainsi développé un modèle expliquant que l'engagement d'un apprenant dans une tâche dépend du but poursuivi et que ce but est lié aux théories implicites que les apprenants ont de l'intelligence. Les théoriciens (Elliot, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Church, 1997 ; Middleton & Vandewalle, 1997) ont plus tard ajouté l'évitement à chacun de deux buts : buts de maîtrise-évitement qui visent à empêcher une baisse dans la compétence, et buts de performance-évitement qui visent à empêcher de montrer une baisse de compétence par rapport aux autres. Cette recherche a initialement prouvé que les apprenants qui évitent tout défi et se démontent face à la difficulté peuvent très bien avoir au départ les mêmes capacités que ceux qui au contraire cherchent le défi et montrent la persistance. Elles ont alors cherché à savoir pourquoi certains enfants de capacité égale montreraient de telles différences de performance face au défi mais aussi pourquoi certains enfants faisaient tout pour simplifier les défis rencontrés et limiter leur développement cognitif. Elles ont ainsi proposé que les buts que les individus poursuivent créent le cadre dans lequel ils interprètent et réagissent aux événements et, plus spécifiquement, dans le domaine de l'accomplissement cognitif. Elles ont alors évalué et soutenu l'hypothèse que ces différents buts soutiennent différents modèles de réponse – se concentrer sur des buts de performance (jugements de compétence) crée une vulnérabilité alors que la poursuite des buts d'accomplissement de soi et d'apprentissage (perfectionnement de compétence) favorise le modèle de maîtrise (Farrell & Dweck, 1985 ; Dweck & Leggett, 1986).

La question reste tout de même à savoir pourquoi des individus dans la même situation poursuivraient différents buts. Dweck et Leggett (1986) ont donc suivi l'hypothèse que les apprenants développent différentes théories autour de leurs propres capacités, produisent différentes craintes et donc s'orientent vers différents buts. Elles ont ainsi présenté un modèle où les perceptions des individus créent des buts qui à leur tour établissent des modèles de réponse en motivation et en engagement. Le modèle décrit donc, entre autre, une approche à la motivation et à l'engagement cognitif établie autour des buts d'accomplissement.

Buts d'accomplissement de soi et engagement cognitif

Les effets de chaque but ont été documentés dans diverses publications (Moller & Elliot, 2006 ; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011) et études (Baranik, Stanley, Bynum, & Lance, 2010 ; Cave et *al.*, 2011 ; Huang, 2011a, 2011b ; Hulleman, Schragger, Bodmann, &

Harackiewicz, 2010 ; Lochbaum & Gottardy, 2015 ; Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007 ; Van Yperen, Blaga, & Postmes, 2014, 2015 ; Wirthwein, Sparfeldt, Piquart, Wegerer, & Steinmayr, 2013). Selon les auteurs (Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot *et al.*, 1999 ; McGregor & Elliot, 2002), les deux buts d'accomplissement de soi peuvent prendre une forme d'approche ou d'évitement en fonction de la valeur accordée à l'apprentissage par l'apprenant. L'approche correspond à la recherche de résultats positifs, favorisant un investissement fort. L'évitement repose par contre sur la confrontation et favorise l'adoption de comportements de fuite ou de renoncement (Elliot, 1997).

Les buts de maîtrise sont centrés sur la tâche et le sujet les utilisant s'efforce d'augmenter sa compréhension ou sa maîtrise de nouvelles informations (Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988). Ainsi, grâce à ce but, plus on apprend en profondeur, plus on se sent compétent et plus on s'engage par l'utilisation de stratégies profondes. D'après les auteurs (Dweck & Leggett, 1988), les buts de maîtrise amènent à voir l'erreur comme faisant partie de l'apprentissage et permettant l'augmentation de l'effort ou le changement de stratégies sans remettre en cause la compétence initiale. L'effort, l'engagement et le but participent à parvenir à la maîtrise (Dweck, 1986 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988). Ainsi, la dimension d'approche de la maîtrise, ou tout faire pour apprendre (Dweck & Legget, 1988 ; Elliot & Harackiewicz, 1996), se différencie de la dimension d'évitement de la maîtrise, ou tout faire pour ne rien retirer du cours. De plus, selon les auteurs (Elliot, 1997), le but de performance-approche correspond au désir de se montrer compétent face aux autres alors que le but de performance-évitement correspond au désir d'éviter de paraître incompetent. Dans une étude, Elliot et McGregor (2001) montrent la pertinence de cette distinction, chacun des quatre buts relevant d'antécédents différents et débouchant sur des modes de résolution de la tâche qui leur sont propres.

Concernant la manière d'étudier, l'orientation de l'apprenant vers la maîtrise produit ainsi un effet positif sur l'utilisation des stratégies cognitives (Anderman *et al.*, 1998 ; Elliot *et al.*, 1999 ; Nolen, 1996), des stratégies métacognitives (Bouffard *et al.*, 1995, 1998) et des résultats face à la complexité de la tâche (Wolters, Yu & Pintrich, 1996). Utman (1997) a comparé les effets des buts de maîtrise-approche ou de performance-approche sur la réussite d'une tâche expérimentale et a conclu que, respectivement, des stratégies profondes et des stratégies de surface mènent à des résultats équivalents sur des tâches simples mais que, par contre, plus la tâche est complexe, plus l'apprenant a un but de maîtrise, plus il a des chances

de réussir (Bell & Kozlowski, 2002 ; Nolen, 1996) et donc à rester engagé dans le futur. Baranik et *al.* (2010) ont quant à eux constaté que les buts d'évitement amènent des émotions négatives (inquiétude et désespoir), des stratégies cognitives de surface et un manque de mise en œuvre de stratégie métacognitive de régulation comme la demande d'aides. De plus, selon les auteurs (Elliot et *al.*, 1999), les résultats permettent de dire que le but de maîtrise-évitement ne prédit ni l'utilisation de stratégies d'étude profonde ni l'utilisation de stratégies d'étude de surface, seulement une sensation de désorganisation. De ce fait, nous avons choisi de ne pas observer les buts de maîtrise-évitement dans nos études.

La littérature sur les buts d'accomplissement de soi et sur l'engagement cognitif en formation révèle donc que les deux concepts sont liés. Selon les auteurs (Bandura, 2003), l'engagement de l'apprenant la poursuite des buts qu'il s'est fixé et les sentiments d'auto-efficacité qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles sont liés. Nous allons donc définir ce deuxième facteur.

II.3.1.2 - Sentiment d'auto-efficacité

Définition et évolution

La définition du sentiment d'auto-efficacité reste assez vague et a diverses appellations selon les différents auteurs: self-confidence, self-competence, self-perceptions of ability (Covington, 1992), self-efficacy, personal efficacy, efficacy beliefs, perceived efficacy, sense of efficacy (Bandura, 1977, 1986, 1995), feeling of competence (Feuerstein & Feuerstein, 1991). Les équivalents français sont eux-aussi nombreux: auto-efficacité ou sentiment d'auto-efficacité (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988), sentiment de compétence, sentiment d'efficacité, efficacité personnelle, croyance en son efficacité personnelle, confiance en soi, etc.

Le sentiment d'auto-efficacité est la croyance d'un apprenant par rapport à sa capacité à réaliser avec succès une tâche ou un apprentissage particulier (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996). Le SAE est un facteur qui pousse à s'engager dans l'action et à persévérer pour atteindre un objectif (Bandura, 1980, 1986, 2006). Il se définit comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* » (Bouffard-Bouchard & Pinard,

1988, p. 411). Bien que le sentiment d'auto-efficacité (SAE) soit souvent confondu avec le sentiment de compétence, il en diffère car ce dernier est plus général. La théorie du sentiment de compétence (self-efficacy theory: Bandura, 1986) offre une théorie globale expliquant dans un cadre conceptuel unifié les origines des croyances sur la compétence personnelle, sa structure et sa fonction, ses processus et ses divers effets. Sachant que, selon les auteurs (Candy, 1991 ; Zimmerman, 1995), le SAE est non seulement un outil utile pour l'explication et l'analyse de l'engagement cognitif des apprenants mais aussi un de ses déterminants, nous avons décidé de n'étudier ici que le sentiment d'auto-efficacité (ou SAE) pour son côté plus spécifique. De plus, les résultats d'un exercice sur le SAE fournissent plusieurs renseignements et, plus spécifiquement, le niveau du sentiment d'auto-efficacité et son exactitude (i.e., son biais).

Selon les auteurs (Pajares & Schunk, 2001 ; Bandura, 2006), le niveau de sentiment d'auto-efficacité a généralement une influence positive sur les performances des apprenants. Ainsi, plus l'apprenant possède un niveau de sentiment d'auto-efficacité élevé et meilleures sont ses performances en formation. Le niveau de sentiment d'auto-efficacité constitue donc un important facteur à considérer car son niveau a un effet sur l'intensité des efforts faits lors de l'apprentissage, sur leur persévérance malgré les obstacles rencontrés, sur leur aptitude à maintenir une attitude positive face à leurs objectifs et sur le niveau de stress éprouvé durant la formation. Il faut néanmoins souligner qu'un niveau de sentiment d'auto-efficacité supérieur ne signifie pas non plus le résultat automatique du but préfixé (Bandura, 1997/2003). Ainsi, le score obtenu avec l'exercice sur le sentiment d'auto-efficacité montre le niveau de sentiment d'auto-efficacité. Selon les auteurs (Rogers, Smith & Colemans, 1978 ; Marger & Eikeland, 1997), le niveau de sentiment d'auto-efficacité d'un apprenant reflète sa croyance à pouvoir accomplir une tâche dans un domaine donné. Le niveau de SAE peut ainsi modifier le comportement de l'apprenant avant et pendant une tâche (Lecomte, 2004). Ainsi, un apprenant qui ne croit pas ou peu en ses capacités aura tendance à mettre en place des stratégies d'évitement pour les tâches trop difficiles et qui représentent pour lui un risque d'échec. Il finira dès lors par se fixer des objectifs peu élevés. Au contraire, un apprenant présentant un fort niveau de SAE aura tendance à percevoir une activité plus difficile comme un défi à relever ; il se fixera alors des objectifs plus ambitieux, représentant davantage d'intérêt pour lui. Les compétences réelles d'un apprenant sont donc un atout mais ses aptitudes peuvent être limitées ou augmentées en fonction de ses croyances.

Au contraire, le biais d'auto-évaluation apparaît dès lors qu'il existe une différence entre l'estimation que l'apprenant fait de sa performance et la performance elle-même. Cette différence peut être positive (sur-évaluation) ou négative (sous-évaluation), absolue (« *la correspondance entre le jugement métacognitif moyen et les performances mnésiques moyennes* » (Koriat et al., 2002)) ou relative (« *l'étendue avec laquelle les jugements métacognitifs sont corrélés avec les performances mnésiques par items* » (Koriat, 2007)). Selon les auteurs (Ackerman & Lauterman, 2012 ; Baars et al., 2013 ; Baars, Gog, Bruin, & Paas, 2014 ; Bartholome & Bromme, 2009 ; Hacker et al., 2008 ; Schraw, Potenza, & Nebelsick-Gullet, 1993 ; Winne, 2004) et leurs recherches, le biais d'auto-évaluation se calcule en soustrayant la performance au score d'auto-évaluation. Une différence positive reflète une surestimation (réussite inférieure à l'évaluation) et une différence négative reflète une sous-estimation (réussite supérieure à l'évaluation). Ainsi, sur une échelle de 0 à 100, une performance de 100 (exercice parfaitement réussi) associée à une auto-évaluation de 0 (l'apprenant est sûr d'échouer) donne un biais de -100 et l'apprenant se sous-estime fortement. Ainsi, selon les recherches passées en revue, il faut se préoccuper de la réussite des apprenants si l'on veut soutenir leurs engagements cognitifs, et pour cela, il faut aussi étudier les processus d'auto-évaluation qui les accompagnent. Globalement, les études présentées démontrent qu'il est important de développer le sentiment d'auto-efficacité et l'engagement cognitif des apprenants, même quand ceux-ci ont un niveau initial de compétence très bas (Wiegfield & Eccles, 2002).

Les croyances sur le SAE ont fait l'objet d'un grand nombre de recherches. Néanmoins, très peu d'études se sont penchées sur l'évolution des croyances d'efficacité en fonction de l'âge. Selon Galand et Vanlede (2004), le SAE a des effets non négligeables sur l'apprentissage et la formation. De plus, dans les études transversales qui ont observé des différences de SAE chez de jeunes apprenants mais aussi des étudiants (Schunk & Pajares, 2002 ; Jacobs et al., 2002), les auteurs ont observé une baisse du sentiment d'efficacité personnelle avec l'âge. Selon Galand et Vanlede (2004), une première implication des recherches est que si l'on veut soutenir l'engagement cognitif des apprenants, il faut se préoccuper de leur réussite mais aussi de leurs processus d'auto-évaluation. D'après eux, l'enseignement d'une matière et des feed-back de succès ne suffisent pas à garantir un sentiment élevé d'efficacité personnelle.

Niveau de SAE et engagement cognitif

L'intérêt du concept d'auto-efficacité est sa valeur prédictive sur l'engagement cognitif et la pensée des apprenants. D'après De Almeida Carapato et Petot (2004, p. 138), l'action faite et les croyances d'efficacité jouent un rôle au niveau de l'engagement car « *pour entreprendre une action, il faut croire que cette action sera efficace, ce qui implique non seulement que cette action est efficace en général, mais également que je suis capable de l'accomplir* ».

D'après Carré (2001), l'engagement en formation est le fait de l'apprenant et les motifs d'engagement sont toujours « *pluriels, contingents et évolutifs* ». Les auteurs (Crahay, 1999; Deci & Ryan 2000 ; Eccles & Wigfield, 2000) ont montré que les apprenants dont le niveau de sentiment d'auto-efficacité est positif auraient tendance à plus s'engager dans l'apprentissage malgré certaines difficultés. Ils considèreraient les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Ainsi, l'engagement serait essentiellement régi par l'auto-efficacité perçue. De nombreux chercheurs ont donc travaillé à comprendre ce qui engage les actions des apprenants et comment cela se manifeste. Dans le cadre de sa recherche « *Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure* », Nagels (2007) a analysé les stratégies cognitives et métacognitives (telles que définies par Viau, 1994) en examinant l'activité de certains apprenants et la construction de leur sentiment d'auto-efficacité lors d'acquisition de compétences critiques. Au travers de sa recherche, il a constaté qu'un niveau de sentiment d'auto-efficacité (SAE) élevé permet de dépasser les obstacles classiques et de s'engager malgré les contraintes environnementales alors qu'un faible niveau de SAE peut amener à un évitement de situations qui pourrait révéler une incompétence perçue. Nagel en a déduit que, face à des alternatives, s'engager ou non en formation par exemple, un bon SAE conduit à se fixer des buts plus difficiles à atteindre et permet de s'orienter vers des parcours de formation plus exigeants mais qui paraissent néanmoins à portée. Un fort SAE favorise également l'autorégulation des apprentissages. L'apprenant persiste plus et construit des stratégies d'apprentissage plus performantes.

Selon Bandura (1977, 1989), l'évaluation que l'apprenant fait de ses capacités n'est pas en fait toujours la réalité car son sentiment d'auto-efficacité ne se développe pas à partir de la réalité mais plutôt à partir du sens qu'il lui en donne, à partir de sa capacité à traiter les informations reliées à ses performances antérieures, l'observation et la comparaison avec autrui et l'expérience émotionnelle qui en découlent. Selon les auteurs (Nicholls, 1979 ; Assor & Connell, 1992; Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003; Bouffard et *al.*, 1998), la différence entre le

niveau de SAE et la réalité s'amenuise avec l'âge bien que l'habileté cognitive semble aussi jouer un rôle significatif.

Niveau de SAE et buts d'accomplissement de soi

Selon les auteurs (Bandura, 2002 ; Cury, DaFonséca et *al.*, 2002), les croyances des apprenants en leur efficacité influent leurs activités : ce qu'ils pensent et comment ils pensent, se comportent et s'engagent. Si un apprenant se croit capable, il fera son possible pour se créer des buts de maîtrise-approche et/ou performance-approche alors que si l'apprenant estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, il n'essaiera pas de développer des buts positifs mais à la place cultivera des buts de performance-évitement.

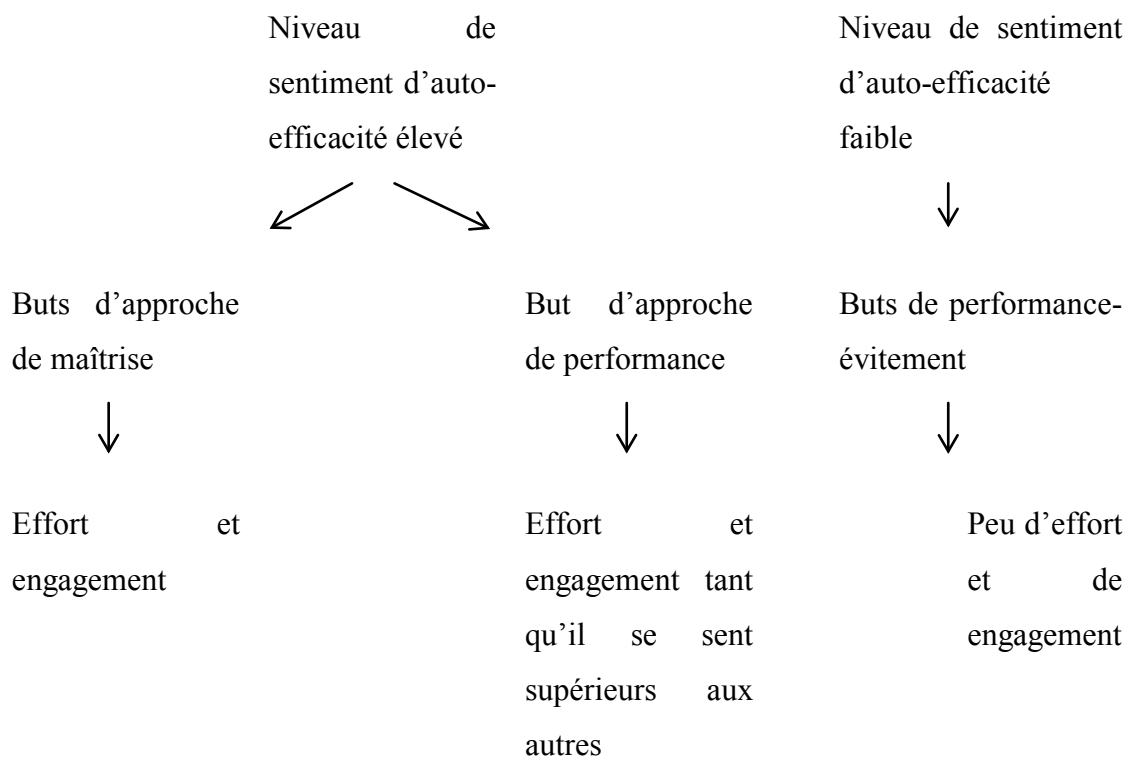


FIGURE 1. D'APRÈS CURY, DAFONSÉCA ET AL. (2002)

Le sentiment d'auto-efficacité ne veut pas seulement dire savoir ce qu'il faut faire et être engagé cognitivement mais aussi avoir une capacité productrice organisées et orchestrées qui aidera au développement de nombreux buts. En effet, certains apprenants échouent souvent à être efficace alors même qu'ils savent très bien ce qu'ils doivent faire et qu'ils possèdent les aptitudes requises. En d'autres termes, le niveau de sentiment d'auto-efficacité d'un

apprenant ne concerne pas ses compétences réelles, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées. Il aide l'apprenant à déterminer ses choix d'activité et son engagement cognitif dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et ses réactions lorsqu'il rencontre des obstacles. Selon l'étude de Pajares (2001) faite chez des jeunes de 11 à 16 ans, un faible sentiment d'imposteur est généralement associé à un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Nous allons donc observer ce facteur.

II.3.1.3 - Sentiment d'imposture

Définition et évolution

Selon Clance et Imes (1978) et Gediman (1985), le sentiment d'imposture est une pensée constante définie comme un sentiment secret de fraude par rapport à ses propres accomplissements dans certaines tâches ou situations (Harvey & Katz, 1985), un malaise ressenti devant l'opinion positive qu'ont les autres de soi, le sentiment de les tromper et l'angoisse d'être démasqué et vu comme moindre (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985). Cela crée un malaise psychologique plus ou moins intense (Kolligian, 1990). Si le développement du sentiment d'imposture est encore aujourd'hui assez méconnu, les recherches ont cependant permis de distinguer certaines caractéristiques clés du phénomène et la façon dont il est maintenu ou augmenté chez les apprenants atteints. (Chayer, 2018).

La quasi-totalité des études empiriques s'intéressant au sentiment d'imposture ont été conduites auprès d'adultes. Le sentiment d'imposture s'accompagne souvent d'une faible perception de compétence (Bernard, Dollinger & Ramaniah, 2002), d'un sentiment de non-contrôle élevé (Thompson, Foreman & Martin, 2000) et d'une anxiété d'évaluation aussi élevée (Cozzarelli & Major, 1990; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991). Les imposteurs cachant leur manque de compétence par peur d'être découvert et se retrouvent généralement face à deux stratégies : l'auto-sabotage, qui permet d'éviter tout échec éventuel qui dévoilerait leur incompetence, ou le travail acharné. Le sentiment d'imposture a ainsi été étudié dans domaines divers tels que le travail (Ross & Krukowski, 2003) et les compétences parentales (Want & Kleitman, 2006), des populations cliniques (Clance, Dingman, Reviere & Stober, 1995) et non cliniques (Cozzarelli & Major, 1990), et le plus souvent, parmi des apprenants au collège ou à l'université (Bernard et al., 2002; Cowman & Ferrari, 2002; Henning, Ey & Shaw, 1998; King & Cooley, 1995; Kolligian & Sternberg, 1991; Langford,

1990; Ross & Krukowski, 2003; Sonnak & Towell, 2001; Thompson, Davis & Davidson, 1998; Thompson, Foreman & Martin, 2000). Ma recherche se concentre ici sur les apprenants en BTS Travaux Publics et Maintenance d'Engins en alternance qui sont obligés d'apprendre l'anglais LV2 en entreprise.

Sentiment d'imposture et engagement cognitif

L'incapacité d'intérioriser ses réussites est une caractéristique prégnante de la personne se sentant imposteur (Clance, 1985 ; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Harvey, 1981 ; Harvey & Katz, 1985). Selon Phillips (1984 et 1987), plusieurs conséquences accompagnent le sentiment d'imposture. Selon Bernard et ses collègues (2002), même si le sentiment d'imposteur est usuellement dépeint comme un phénomène caché et secret, il s'accompagne aussi de manifestations tangibles et observables telles que les stratégies cognitives et métacognitives de l'engagement cognitif. Les apprenants par exemple préfèrent les travaux représentant peu de défi et éprouvent plus d'anxiété devant l'évaluation (Connell & Hardi, 1987; Miserandino, 1996; Phillips & Zimmerman, 1990). Ils sont de plus généralement moins persévérants et autonomes (Phillips, 1987). Dans l'étude de Cromwell et ses collègues (1990) faite sur 104 jeunes de 14 à 18 ans, 21 jeunes considérés comme ayant un sentiment d'imposteur se décrivaient comme plus découragés, facilement submergés par les difficultés et moins convaincus de la valeur de la discipline personnelle. Ils se disaient aussi plus facilement distraits, anxieux et indifférents aux intérêts des autres.

En résumé, les études sont généralement unanimes à montrer que le sentiment d'imposteur altère le fonctionnement et l'adaptation des personnes qui en sont atteintes. De plus, selon Bernard et *al.* (2002), seul l'apprentissage de stratégies de répétition, d'élaboration et d'autorégulation appropriées pourraient permettre aux apprenants de sortir de leur sentiment d'imposture. Selon Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2016), la réduction de l'engagement pour une chose dans laquelle l'apprenant se sent peu compétent est un mécanisme de protection. Ceci n'est cependant pas sans conséquence car cela crée une diminution de l'engagement et éventuellement du rendement. Un cercle se développe ainsi : en réussissant moins bien, l'apprenant se sent toujours plus incompetent, cela intensifie son désintérêt et sa passivité dans la matière.

Sentiment d'imposture et buts d'accomplissement de soi

Selon les auteurs, les personnes souffrant du sentiment d'imposteur ont une faible perception de leurs compétences (Bernard, Dollinger, & Ramaniah, 2002; Caselman et *al.*, 2006). Ces personnes ont également des sentiments négatifs envers leur performance (Kolligan, 1990 ; Kolligan & Sternberg, 1991) à cause d'un sentiment de manque de contrôle (Thompson, Foreman, & Martin, 2000), de honte (Cowman & Ferrari, 2002), d'humiliation et de culpabilité (Thompson et *al.*, 1998) et d'anxiété (Cozzarelli & Major, 1990; Kumar & Jagacinski, 2006; Topping & Kimmel, 1985). Le sentiment d'imposteur est également associé à un manque de confiance en soi (Clance & Imes, 1978) et un perfectionnisme élevé (Thompson et *al.*, 1998). Ces apprenants présentent une faible participation en classe (Boissicat, 2011; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Bouffard, Vezeau, Roy et *al.*, 2011 ; Marcotte, 2007 ; Miserandino, 1996 ; Phillips, 1984, 1987) et, se considérant moins capables de faire des efforts que leurs collègues, ils sont peu disposés à entreprendre de nouveaux buts et à soutenir des efforts dans des tâches difficiles (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Miserandino, 1996 ; Phillips & Zimmerman, 1990). Ainsi, selon Sarrazin et Famose, (1999), les élèves souffrant du sentiment d'imposteur entrent dans ce que Clance (1985) appelle le « cycle de l'imposteur », poursuivent principalement des buts de performance-évitement et utilisent des stratégies de protection de l'estime de soi, visant à protéger son image et éviter l'échec. Ces élèves vont chercher à dissimuler leur incompétence car ils considèrent la tâche comme une menace pour le soi. Selon Want et Kleitman (2006) chez les adultes et Ross, Stewart, Mugge et Fultz (2001) et Cowman et Ferrari (2002) chez les collégiens, le sentiment d'imposteur est un très fort prédicateur pour le manque d'effort et la dévalorisation de la tâche.

Favoriser l'apprentissage est l'un des objectifs principaux de l'enseignement. Cependant, intéresser les apprenants en est un autre. Comprendre pourquoi les apprenants adoptent des conduites adaptées ou non à l'engagement cognitif dans la réalisation de tâches académiques représente un enjeu majeur. L'étude de l'engagement cognitif dans le contexte académique a fait l'objet de nombreux travaux. Les chercheurs l'ont étudié seul ou avec certains facteurs et leurs différentes stratégies cognitives et métacognitives, parmi lesquels le sentiment d'imposture (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Harvey, 1981 ; Harvey & Katz, 1985), le sentiment d'auto-efficacité (Nagels, 2007 ; Crahay, 1999 ; Deci & Ryan, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2000) et les buts d'accomplissement de soi (Baranik, Stanley, Bynum, & Lance, 2010 ; Cave et *al.*, 2011 ; Huang, 2011a, 2011b ; Hulleman, Schragger, Bodmann, &

Harackiewicz, 2010 ; Lochbaum & Gottardy, 2015 ; Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007 ; Van Yperen, Blaga, & Postmes, 2014, 2015 ; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer, & Steinmayr, 2013). Il apparaît que la quasi-totalité de ces études qui ont été conduites auprès de jeunes en fin d'adolescence et d'adultes ont de multiples corrélats associés au sentiment d'imposteur dont les buts d'accomplissement de soi. De ce fait, nos facteurs se révèlent être de bons prédicteurs.

Sentiment d'imposture et niveau de sentiment d'auto-efficacité

Selon Poulin (2015), lors d'un dispositif de formation-action de professionnalisation avec, d'une part, un processus de construction du bagage d'expérience et, d'autre part, un processus de construction du sujet apprenant, les apprenants vivent des moments de transition où des doutes et incertitudes peuvent venir bousculer leur identité académique. D'après les travaux de recherche de Barbier, Chaix et Demailly (1994), il apparaît que le développement personnel et professionnel consiste en « *l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées* » (1994, p7). Hors, d'après les études de cas de Beckers (2007), les compétences et l'identité sont les deux parties importantes du développement du sentiment d'imposture. Selon les auteurs, les apprenants souffrant de ce syndrome font bonne impression auprès des autres (Clance, 1985) et semblent habiles et accomplis (Young, 2011). Ces personnes ont peur de voir leurs incompétences mises à jour (Kolligian, 1990) et de compromettre les autres au travers de leurs impostures (Clance, Dingman, Reviere, & Stober, 1995) bien qu'ils puissent avoir les mêmes capacités que les autres en termes de performance (Cozzarelli & Major, 1990 ; Thompson et al., 2000). D'après les auteurs (Clance, 1985 ; Matthews & Gibbs, 1985 ; Kets de Vries, 2005 ; Gravois, 2007 ; Young, 2011), de 62% à 70 % de la population seraient amenés à douter un jour ou l'autre de leur statut ou de leur succès et 20 % des gens présenteraient ce syndrome de manière quotidienne (Cromwell, Brown, Sanchez-Huceles, & Adair, 1990). Le Sentiment d'Imposteur peut donc être important dans l'apprentissage de l'anglais LV1. Ainsi, lors d'une nouvelle tâche à accomplir, les personnes souffrant du Sentiment d'Imposteur éprouveront une peur de l'évaluation négative de la part des autres (Brauer & Wolf, 2016 ; Chrisman et al., 1995 ; Clance & O'Toole, 1987 ; Ross & Krukowski, 2003 ; Thompson et al., 2000), une peur de l'échec (Clance, 1985 ; Clance & O'Toole, 1987 ; Clancey, 2015 ; Fried-Buchalter, 1997 ; Kumar & Jagacinski, 2006 ;

Topping & Kimmel, 1985) mais aussi une peur du succès (Clance, 1985 ; Clance & O'Toole, 1987 ; Fried-Buchalter, 1992, 1997).

Selon Galand (1997), les apprenants qui reconnaissent être moins performants que les autres, ont besoin d'être motivés et de trouver une signification à l'apprentissage. Ainsi, plusieurs recherches montrent que le contexte pédagogique a un rôle déterminant dans l'usage que font les apprenants des informations de comparaison sociale (Butler, 1992, 1993, 1995). D'autres recherches montrent que les apprenants qui se perçoivent moins compétents par rapport aux autres persèverent moins et ont de moins bonnes performances que les apprenants qui se perçoivent plus compétents que les autres, dans des conditions où la comparaison entre les résultats des uns et des autres est mise en avant. Ainsi donc, d'après Chassangre et Callahan (2016), si les apprenants souffrant du sentiment d'imposture ont du mal à développer un bon niveau de SAE, c'est parce qu'ils ne voient pas ce qui est positif chez eux. Autrement dit, ils ne prêtent pas attention aux moments où ils ont réussi et, au contraire, se focalisent sur les moments où ils n'ont pas atteint le niveau de réussite qui leur semble « acceptable ». En fait, les personnes qui souffrent du syndrome de l'imposteur n'arrivent pas à bien mesurer leurs véritables compétences. Subséquemment, un fort sentiment d'imposture implique un faible sentiment d'auto-efficacité.

II.3.2 – LES FACTEURS ÉTUDIÉS DANS LES ÉTUDES 3 ET 4

Nous allons ici parler des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs observés dans les études 3 et 4, à savoir les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures en anglais, au travers de leurs définitions et leurs évolutions, de leurs relations avec l'engagement cognitif mais aussi entre eux.

II.3.2.1 – Connaissances métacognitives

Définition et évolution

La métacognition et les connaissances métacognitives sont sollicitées dans tout apprentissage et dans toute tâche qui implique un retour sur soi ou une planification. Selon Flavell (1976, p.232), "*la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus*

cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche (...) La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret." D'après Gombert (1990, p.27), "la métacognition est un domaine qui regroupe : les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé." Enfin, selon Noël (1997, p.19), "la métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée."

Selon Harri-Augstein et Thomas (1981), l'apprenant a le pouvoir de participer pleinement au développement de ses connaissances métacognitives en arrivant à une compréhension complète de lui-même. Selon Barbeau, Montigni, Roy (1997), cela est faisable en rendant les apprenants plus conscients de leur processus d'apprentissage, en les guidant à travers le contrôle de leurs activités cognitives. Selon Richer (2004), les données qualitatives sur l'évolution de la métacognition ont permis de découvrir que les sous-dimensions pour lesquelles on observe une évolution dans le temps sont celles concernant les connaissances métacognitives et l'activité de contrôle. Ces connaissances peuvent se concentrer sur les personnes, sur la tâche et sur les stratégies. Les connaissances sur les personnes peuvent porter sur soi, sur les autres ou encore avoir une portée générale sur la cognition. Les connaissances sur les tâches concernent, par exemple, l'information nécessaire à l'exécution d'une tâche, les caractéristiques de la tâche ou encore les caractéristiques de la tâche en rapport avec ses propres capacités. Les connaissances métacognitives portant sur les stratégies peuvent concerner l'utilité d'une stratégie ou encore la façon de les appliquer. Selon Marzano et al. (1992), les stratégies autorégulatrices ne sont pas nécessairement utiles dans toutes les situations d'apprentissage. Sachant que les stratégies autorégulatrices sont aussi présentes dans notre variable dépendante, l'engagement cognitif, nous avons ici choisi de nous concentrer sur les connaissances métacognitives de la personne, de la tâche et de la stratégie.

Connaissances métacognitives et engagement cognitif

Selon Berger et Büchel (2012), la revue de la littérature souligne que les apprenants doivent développer des connaissances métacognitives favorables, sans quoi leur engagement cognitif ne sera pas optimal et leur potentiel d'apprentissage ne s'exprimera pas pleinement. Selon Flavell (1987), la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ses connaissances métacognitives et à appréhender les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances déclenche son engagement cognitif. Les recherches, en particulier celles conduites par Efklides (2001), ont récemment montré que les stratégies métacognitives constituent un facteur explicatif majeur dans l'engagement cognitif des apprenants. En effet, selon les auteurs (Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998 ; Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000 ; Ames, 1992), la prise de conscience métacognitive est liée à l'engagement cognitif car un engagement cognitif positif se caractérise par l'application de connaissances métacognitives efficaces. De ce fait, un engagement cognitif défavorable est lié à un moindre exercice de stratégies métacognitives ainsi qu'à des jugements métacognitifs moins adaptés. Or ces deux aspects de la métacognition sont essentiels pour un apprentissage de qualité. Selon Metallidou et Efklides (2001), les attributions causales seraient basées sur l'utilisation des connaissances métacognitives notamment au rôle de l'effort et du succès. Nous allons donc observer ce facteur.

II.3.2.2 - Attributions causales

Définition

Les théories de l'attribution expliquent les processus et règles sous-jacentes à la construction de relations causales entre les événements. Les attributions causales sont des croyances par rapport aux causes d'un événement. Les théories de l'attribution supportent l'idée qu'on veut connaître les causes de ses performances pour avoir du contrôle. D'après Covington (1984), les attributions causales peuvent avoir différents objectifs : servir d'excuses ou de motivateurs. Weiner (1986) a affirmé que l'on attribue généralement les échecs et les succès à la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche ou la chance. Ces causes se disposent sur trois dimensions : la stabilité (stable vs instable) qui déterminerait les attentes de réussite, le lieu de causalité (interne vs externe) qui influence l'estime de soi et la contrôlabilité (contrôlable

vs incontrôlable) de la cause qui induit certaines émotions (culpabilité, honte). Le tableau ci-dessous présente le schéma proposé par Crahay (2008) suivant les travaux de Weiner (1986).

	Stable		Instable	
	Contrôlable	Non Contrôlable	Contrôlable	Non Contrôlable
Interne	<i>Stratégie d'apprentissage</i>	<i>Aptitudes intellectuelles</i>	<i>Effort</i>	<i>Maladie</i>
Externe	<i>Cours de rattrapage organisé par l'école</i>	<i>Niveau de difficulté de l'épreuve ou de l'activité</i>	<i>Perceptions de l'enseignant</i>	<i>Humeur de l'enseignant</i>

TABLEAU 2. LES DIMENSIONS DES ATTRIBUTIONS CAUSALES (CRAHAY, 2008, SELON LE SCHEMA ORIGINAL DE WEINER, 1986)

Généralement une attribution causale inadéquate signifie penser n'avoir aucun contrôle sur la situation. Ainsi, un apprenant qui pense ne pas pouvoir contrôler ses résultats se sent impuissant, s'engage moins cognitivement, obtient des résultats de plus en plus faibles à l'école, etc. Au contraire, avec une attribution causale adéquate, l'apprenant croit pouvoir contrôler ses résultats, avec par exemple un plus grand effort, il peut persévérer, trouver un intérêt dans les apprentissages, et se sentir compétent dans une tâche. Schunk (Schunk & Pajeras, 2005), cependant, souligne que faire des attributions causales à l'effort peut aussi être contre-productif : si les apprenants entendent à plusieurs reprises que leurs succès sont dû à leurs efforts, ils peuvent concevoir une limitation dans leurs capacités. Tardif (cité dans Crahay, 2008) déclare que « dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, il est important d'observer que ce n'est pas le fait qu'une cause invoquée soit interne ou externe ou encore stable ou variable qui est la dimension fondamentale, mais bien que la cause invoquée soit perçue comme étant ou non sous le pouvoir de l'élève » (p.284).

L'attribution causale est le contrôle par l'apprenant sur ce qui lui arrive, pour cela il cherche une explication à ce qui lui est arrivé et ce qui lui arrive. Voilà pourquoi les apprenants attribuent leurs réussites ou leurs succès académiques à des motifs donnés. Bandura (2003) et Viau (2009) ont démontré que l'engagement de l'apprenant dans une tâche est fortement influencé par les attributions causales de réussites ou d'échecs.

Attributions causales et engagement cognitif

La littérature scientifique n'arrive pas à produire un point de vue unique quant au type d'attribution causale le mieux à même de renforcer l'engagement cognitif des apprenants. Selon la recherche de Nanchen (2012) sur des enfants, il y a eu une évolution positive de l'engagement suivant l'attribution causale. Selon Rotter (1966), la perception des causes de la réussite et de l'échec constitue un facteur de poids pour expliquer le comportement stratégique, l'effort déployé et le temps d'engagement dans une tâche. Selon Corno et Mandinach (1983), l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) et, réciproquement, les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif.

Selon Jackson (2002), il vaut mieux attribuer la cause d'un échec à un manque d'effort de l'apprenant et la cause d'un succès à la compétence de l'apprenant. Selon la recherche de Camara (1994) sur 118 sportifs sénégalais, nous pouvons déduire que les joueurs en position de faiblesse attribuent les causes de l'échec à des facteurs externes car ils doutent très vite et cherchent à se protéger derrière des raisons qui ne les engagent pas. Le manque d'engagement dans l'effort peut ainsi décider de l'issue d'un match. Cette explication pourrait signifier qu'une victoire sur n'importe quelle équipe est le fruit d'un engagement total de toute l'équipe dans l'effort. Elle constitue un renforcement psychologique important. Selon la recherche de Berger, Kipfer et Büchel (2012) sur dix enseignants et leurs 84 élèves suivant une formation professionnelle sur deux ans, il faut favoriser les attributions causales des réussites et des échecs grâce aux stratégies plutôt que l'intelligence ou le hasard. Cette intégration a en effet le potentiel d'augmenter les effets du travail régulier ainsi que leur maintien (Borkowski, Weyhing & Carr, 1988; Schunk & Ertmer, 2000).

Certains résultats empiriques prouvent néanmoins le contraire (Kroesnter, Zuckerman & Kroestner, 1987 ; Mueller & Dweck, 1998 ; Schunk, 1983). Selon la recherche menée par Schunk (1983) et selon six recherches menées par Mueller et Dweck (1998) sur des enfants, ceux qui reçoivent régulièrement des compliments sur leur intelligence ont des attributions causales plus externes, incontrôlables et instables et sont peu engagés cognitivement que ceux qui reçoivent des compliments sur leur effort.

Attribution causale et connaissances métacognitives

Selon les résultats d'une recherche menée par Blouin (1985, 1987) auprès de 324 enseignants à propos de leurs élèves, les élèves qui réussissent n'attribuent pas leurs réussites et leurs échecs aux mêmes causes que ceux qui éprouvent des difficultés dans la même discipline et la réussite est davantage liée à l'élève et à l'enseignant alors que l'échec est lié au contexte. Lors de ses recherches empiriques, Berger (2008) en a conclu l'importance de lier les connaissances métacognitives utilisées autour de la tâche que l'apprenant est en train de faire et la construction des attributions causales.

Selon la recherche de Quinquenpois (2014) sur la relation des connaissances métacognitives et des attributions causales chez les infirmiers, les attributions causales externes ont tendance à diminuer dans le temps et, plus l'apprenant considère les causes d'une situation comme changeables et internes, plus il peut s'engager dans un processus de prise en charge de ses difficultés en vue de les surmonter. Ainsi, selon Quinquenpois (2014), il semble que les personnes persévèrent davantage si elles interprètent leurs échecs en invoquant des causes internes, stables et contrôlables, comme les connaissances métacognitives investies. En effet, les connaissances métacognitives induisent un sentiment de contrôle sur la tâche et, en retour, le sentiment de pouvoir contrôler la tâche influence la construction des attributions causales spécifiques. De ce fait, si un apprenant a l'habitude d'échouer dans un certain type de tâche malgré l'utilisation de connaissances métacognitives, il est probable que lors d'une réussite à une tâche similaire, il fera des attributions externes. Selon les auteurs (Burger, 1985 ; Wasserman, Lempert, & Hastie, 1991), les expériences antérieures influencent les jugements, les réactions immédiates à une nouvelle expérience personnelle. Nous allons donc observer ce facteur.

II.3.2.3 - Expériences antérieures de l'apprenant en anglais LV1

Définition et évolution

La littérature de recherche ne manque pas pour chercher à analyser et à comprendre les mécanismes et processus constitutifs de l'expérience antérieure et, en particulier, ceux qui permettent de passer d'une expérience formatrice à une expérience d'apprentissage. Pour Dewey (1938), l'expérience d'apprentissage utilise les expériences antérieures et change la

qualité des expériences ultérieures. Avec cette notion, la première expérience donne l'impulsion initiale, puis chaque expérience influe sur la suivante. Cette description de la progression de l'expérience rejoint la vision constructiviste, ainsi que les fondements de la psychologie cognitive, voulant que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial et que ces connaissances sont essentiellement cumulatives (Tardif, 1994).

L'étude de Barnes et Lock (2013) sur 2 170 étudiants de langue étrangère vise à établir quelles étaient les valeurs essentielles que les étudiants attendaient de leur professeur de langue étrangère. Cette analyse est importante à faire car, dans certaines situations, de nouveaux professeurs peuvent être confrontés aux classes insensibles ou peu coopératives sans connaître les raisons antérieures affectant les étudiants. De telles études ont aussi été faites avec des étudiants universitaires aux Etats-Unis (Appleton-Knapp & Krentler, 2006 ; Clayson, 2005 ; Desai, Damewood, & Jones, 2001 ; Faranda & Clarke, 2004 ; Kelley, Conant, & Smart, 1991 ; Emanuel & Adams, 2006) et à Hong Kong (Kember, Jenkins, & NG, 2004 ; Kember & Wong, 2000) mais aussi avec des lycéens à Israël (Brosh, 1996) et en Corée (Park & Lee (2006). Quoique les études aient souligné des comparaisons entre les vues des professeurs et les étudiants, elles incluent également des données utiles pour la présente étude qui se concentre sur les vues des étudiants en particulier. Faranda et Clarke (2004) ont développé cinq catégories d'attributs pour les anciens professeurs – la relation à l'enseignant, la capacité de communication de l'enseignant, la justesse des notes attribuées, les connaissances et la crédibilité de l'enseignant en classe, et enfin l'organisation et la préparation de l'enseignant. Ces catégories ont été employées pour l'étude de Barnes et Lock (2010) et, pour une question de cohérence, la présente étude utilise également ces catégories. Ainsi, selon la littérature, les étudiants placent beaucoup de valeur sur la relation à l'enseignant et la capacité de communication de l'enseignant. Néanmoins, les connaissances et la crédibilité de l'enseignant dans la langue cible ont été choisies comme facteur le plus important par des étudiants de langue étrangère en Corée (Park & Lee, 2006) et en Israël (Brosh, 1996). Le degré d'importance attribué à la justesse des notes et à l'organisation et la préparation a varié suivant les études.

Selon Saint-Pierre (1991), les expériences antérieures construisent des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. Selon Dewey (1938), toute expérience a une influence sur les futures expériences. Les expériences antérieures sont

donc essentielles à tout apprentissage futur. Dans la mesure où les expériences antérieures influencent le choix des stratégies cognitives mobilisées elles agissent sur l'engagement cognitif.

Expériences antérieures et engagement cognitif

Selon Tardif (1992), les expériences antérieures jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage. L'apprenant traite des informations cognitives, met les nouvelles informations en relations avec ses connaissances antérieures, choisit les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir la tâche mais aussi développe son engagement personnel. Plus spécifiquement, les cognitivistes considèrent que le sujet apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances. Selon Viau (1997), l'engagement cognitif peut résulter des expériences antérieures, heureuses et malheureuses. Ces expériences se construisent graduellement en même temps que l'engagement cognitif.

Selon Bourque et Garant (2016) et leur recherche sur des étudiants québécois en formation à l'enseignement, dès le début de sa formation, l'apprenant arrive avec son propre bagage : ses caractéristiques personnelles, cognitives et psychologiques, ainsi que ses compétences, habiletés et expériences. Ainsi, ses expériences antérieures ont une influence sur son engagement cognitif. De plus, selon Guegan (2008), cette notion peut aussi permettre d'expliquer l'origine de certaines formes de stress, de démotivation et de manque d'engagement cognitif dans les tâches, de résistance aux changements et aux opportunités d'apprentissage, et de désresponsabilisation de sa propre formation. Selon Rollet (2014), l'évitement de l'effort ne correspond pas nécessairement à une crainte de l'échec scolaire, mais à une conséquence de frustrations antérieures ressenties par l'apprenant en situation d'apprentissage. Confrontés à de nouvelles exigences formulées par l'école, les apprenants vont développer des stratégies pour se soustraire à ces activités scolaires qui leur sont imposées. De plus, selon Rollet (2014) plus l'enseignant exerce une pression pour susciter l'engagement chez l'apprenant, plus il encourage le développement de stratégies de performance-évitement.

Expériences antérieures et connaissances métacognitives

Selon Flavell (1987) et sa recherche sur 103 étudiants universitaires, les connaissances métacognitives sur les tâches portent sur la nature et les exigences de celles-ci quant à leur réalisation. Il s'agit de connaissances métacognitives liées aux expériences antérieures. Selon Tardif (1992), les connaissances antérieures ont un rôle indispensable dans l'apprentissage et les connaissances sont de ce fait cumulatives. De ce fait, en classe, l'apprenant traite toute nouvelle information en relation avec ses expériences antérieures et choisit les stratégies métacognitives et cognitives jugées les plus appropriées pour réussir la tâche. Selon les auteurs (Gombert, 1990 ; Noël, 1997 ; Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000), la métacognition désigne, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément. Ainsi, l'activité métacognitive consiste essentiellement à prendre conscience de sa manière d'apprendre passée et présente et d'exercer un contrôle sur celle-ci.

Ainsi, selon Flavell (1976), devant toute situation nouvelle, l'apprenant essaie de trouver des éléments connus, des structures familières qui peuvent lui servir de point de repère. Avant d'inventer de nouvelles stratégies, il essaiera d'abord celles qu'il connaît. Bref, pour apprendre, il fait appel à son expérience et à ses connaissances antérieures. Selon Mendelsohn (1994), la connaissance métacognitive facilite le transfert des connaissances et l'exploitation d'un mécanisme « qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement ». Les deux variables semblent ainsi indissociables.

Expériences antérieures et attributions causales

Selon les auteurs (Cross, 1981 ; Darkenwald & Valentine, 1985 ; Hayes, 1988), les attentes de succès chez les apprenants dépendent de leurs expériences antérieures et des attributions causales auxquelles ces expériences donnent lieu. En effet, selon Wasserman, Lempert, et Hastie (1991), les expériences antérieures se projettent sur les nouvelles connaissances et influencent les attributions causales. Selon Breton (1996), une expérience antérieure dite négative a un impact sur l'attitude de l'apprenant envers l'apprentissage au moment où il arrive dans la formation dont il est question.

Selon les auteurs (*Beauvois & Deschamps, 1990 ; Deschamps, 1997 ; Weiner, 1985*), l'apprenant cherche souvent à expliquer ses actions, à donner un sens aux événements et à ses comportements en attribuant une cause, notamment lorsque le résultat ou l'aboutissement

reste insatisfaisant ou est inattendu. Ainsi, selon Mezirow (1989), l'un des buts de l'éducation est, entre autres, d'encourager les conditions et les capacités nécessaires pour comprendre sa propre expérience. Selon Lau (1984), la plupart des recherches sur les attributions causales les voient comme étant un phénomène « statique » (p. 1017). Le temps est rarement considéré comme un facteur potentiel d'influence des attributions. Or, d'après les auteurs (Burger, 1985 ; Hawkins & Hastie, 1990 ; Fischhoff, 1975), les réactions immédiates sont souvent modifiées quelques jours ou semaines après au travers d'un « rejugement » de l'événement passé, affectant les perceptions causales. Ainsi, quelques chercheurs se sont intéressés à l'effet du temps sur la formulation des attributions (Burger, 1991 ; Moore, Sherrod, Liu & Underwood, 1979 ; Truchot, Maure & Patte, 2003), en le considérant comme un facteur d'influence. Suivant cette idée, les recherches de plusieurs auteurs (Ross, 1977 ; Ross et al., 1977 ; Michotte, 1946) illustrent le rôle de la contiguïté spatiale et temporelle dans la perception de causalité et le comportement des apprenants.

II.4 – CONCLUSION

Des modèles représentant les relations étudiées dans les études sont données ci-dessous :

Etudes 1 (transversale) et 2 (longitudinale): effets du sentiment d'imposture, du sentiment d'auto-efficacité et des buts d'accomplissement sur l'engagement cognitif

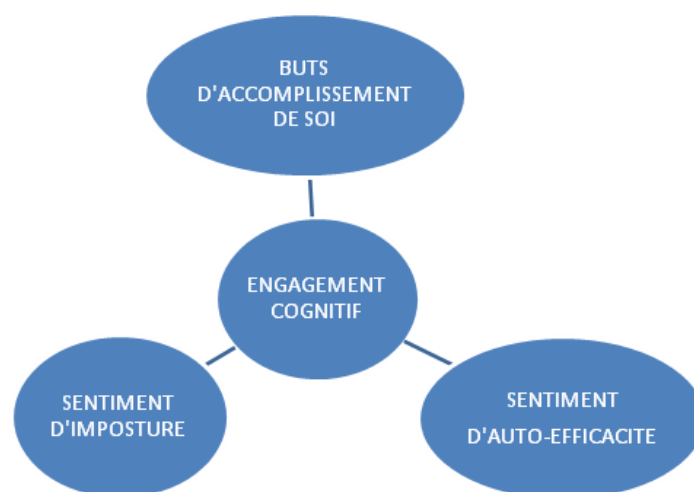


FIGURE 2. SCHÉMA DES ÉTUDES 1 ET 2

Etudes 3 (transversale) et 4 (longitudinale): effets des expériences antérieures, des attributions causales et des connaissances métacognitives sur l'engagement cognitif

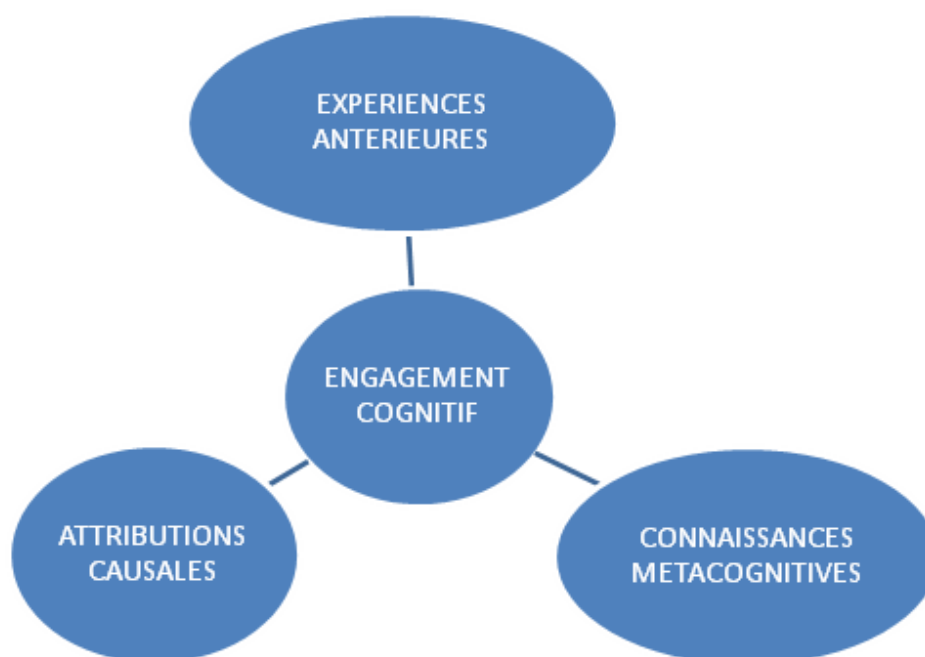


FIGURE 3. SCHÉMA DES ÉTUDES 3 ET 4

De nombreux facteurs tels que le sentiment d'imposture, le sentiment d'auto-efficacité, les buts d'accomplissement de soi, les expériences antérieures, les attributions causales et les connaissances métacognitives, ont été rapportés comme influençant la réussite ou l'échec scolaire (Wang et al., 1994). En plus de ces différents facteurs, ce sont leurs interactions réciproques qui vont déterminer la trajectoire académique d'un apprenant (Denissen, Zarrett & Eccles, 2007 ; Efklides, 2011).

Au vu de la littérature citée ci-dessus et, pour prouver que l'évolution du SIP, SAE et buts d'accomplissement de soi peuvent avoir un fort impact sur l'évolution de l'engagement cognitif en anglais LV1, qu'il soit positif ou négatif, un de nos objectifs est d'évaluer l'effet du SIP, SAE et buts d'accomplissement de soi sur l'engagement cognitif en comparant des apprenants en début de BTS à des apprenants en fin de BTS. Ce premier objectif constituera notre étude 1. Un autre objectif est d'évaluer l'effet des mêmes facteurs sur l'engagement

cognitif d'un même groupe d'apprenants en début et en fin de BTS. Ce deuxième objectif constituera l'étude 2.

De plus, au vu de la littérature citée ci-dessus et, pour prouver que l'évolution des expériences antérieures, des attributions causales et des connaissances métacognitives peuvent avoir un fort impact sur l'évolution de l'engagement cognitif en anglais LV1, qu'il soit positif ou négatif, un de nos objectifs est d'évaluer l'effet des expériences antérieures, des attributions causales et des connaissances métacognitives sur l'engagement cognitif en comparant des apprenants en début de BTS à des apprenants en fin de BTS. Ce troisième objectif constitue notre étude 3. Un autre objectif est d'évaluer l'effet des mêmes facteurs sur l'engagement cognitif d'un même groupe d'apprenants en début et en fin de BTS. Ce quatrième objectif constitue l'étude 4.

Les deux chapitres suivants se concentrent sur nos quatre différentes études à savoir d'abord les effets des buts d'accomplissement de soi, du SAE et du SIP sur l'engagement cognitif en anglais LV1 des BTS Travaux Publics et BTS Maintenance en alternance et leur performance lors d'un BTS Blanc (études 1 et 2), puis les effets des connaissances métacognitives, des attributions causales et des expériences antérieures sur l'engagement cognitif des mêmes groupes (études 3 et 4).

CHAPITRE III – ETUDE 1 ET ETUDE 2 : EFFETS DES BUTS D’ACCOMPLISSEMENT DE SOI, DU SAE ET DU SIP SUR L’ENGAGEMENT COGNITIF

III.1 – INTRODUCTION THEORIQUE

Selon Bour et Hoyet (2012), en contexte scolaire, l’engagement ou le désengagement de l’apprenant de langue étrangère conditionne son apprentissage car l’apprentissage est plus que simplement de l’apprentissage de données (vocabulaire, grammaire, etc.). Cela réclame, de la part de l’apprenant, une disponibilité et un engagement cognitif total dans les activités d’apprentissage, ce qui est loin d’être toujours le cas.

Notre recherche se base sur un double constat : (a) les apprenants de BTS tertiaire par alternance présentent généralement peu d’engagement cognitif en cours d’anglais LV1, matière obligatoire, malgré des niveaux initiaux très variés en anglais LV1 et malgré une augmentation du niveau d’exigence sur les deux ans au niveau de la langue et des responsabilités et (b), selon les auteurs, la définition même du concept d’engagement varie grandement et n’offre pas d’accord systématique quant aux variables affectant l’engagement. Ces constats conduisent à s’interroger sur les différents facteurs affectivo-motivationnels tels que les buts d’accomplissement de soi, le SAE et le SIP qui expliquent ce manque possible d’engagement cognitif. Nos questions de recherche générales sont donc :

- Quels facteurs affectivo-motivationnels expliquent cet engagement ou désengagement cognitif?
- Existe – t-il une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l’engagement cognitif? Est-ce que les facteurs affectant l’engagement cognitif sont les mêmes pour les 1^{ères} et les 2^{èmes} années ?
- Est-ce que la performance lors d’un BTS Blanc en anglais LV1 change suivant que l’apprenant soit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année ?
- Est-ce qu’il y a une évolution, chez un même groupe d’apprenants, des facteurs affectivo-motivationnels entre le début et la fin de la formation ? et si oui est-ce que cela affecte l’engagement cognitif?
- Est-ce qu’il y a une évolution, chez un même groupe d’apprenants, de la performance lors d’un BTS Blanc en anglais LV1 ?

Dans ce cadre et pour répondre à ces questions, nous avons formé deux grands objectifs : (a) le premier objectif sera d'évaluer l'effet des facteurs affectivo-motivationnels - les buts d'accomplissement de soi, le SAE et le SIP - sur l'engagement cognitif et si cet effet varie selon l'année d'étude mais aussi d'observer le niveau de performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc selon l'année d'étude et, (b) le deuxième objectif est d'évaluer l'effet de l'évolution des mêmes facteurs affectivo-motivationnels sur l'engagement cognitif d'une année à l'autre du BTS mais aussi d'observer l'évolution de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

En relation avec le premier objectif et en référence aux auteurs (Gurtner, Monnard & Genoud, 2001 ; Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000 ; Boekaerts, 2001), nous nous attendons à ce que :

- Des buts d'accomplissement de soi élevés entraînent un engagement cognitif plus élevé que si les buts d'accomplissement de soi sont faibles (Bell & Kozlowski, 2002 ; Nolen, 1996 ; Elliot et al., 1999) car des buts de maîtrise et/ou de performance-approche aident à développer de nouvelles compétences et renforcer l'engagement;
- Un SAE fort entraîne un engagement cognitif plus élevé que si le SAE est faible (De Almeida Carapato & Petot, 2004 ; Deci & Ryan, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2000) car le fait de se savoir autonome et efficace joue un rôle important dans l'engagement;
- Un SIP faible entraîne un engagement cognitif plus élevé que si le SIP est fort (Bandura, 1986 ; Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2016) car nos comportements sont fortement influencés par les émotions que nous développons dans une situation donnée.

Au vu de la littérature citée ci-dessus et, pour prouver que les buts d'accomplissement de soi, le SAE et le SIP (facteurs affectivo-motivationnels) peuvent avoir un fort impact sur de l'engagement cognitif en anglais LV1, qu'il soit positif ou négatif, nous nous attendons, pour l'étude 1, à ce que :

- Les apprenants de BTS TP ou de BTS MAV ayant un engagement cognitif plus faible aient un niveau de SIP plus fort, des niveaux de SAE plus faibles et des buts d'accomplissement de soi plus faibles que les apprenants ayant un engagement

cognitif plus élevé. Nous nous attendons en effet à ce que les apprenants ayant un engagement cognitif plus élevé aient un niveau de SIP plus faible, des niveaux de SAE plus élevés et des buts d'accomplissement de soi plus élevés (hypothèse 1) ;

- Il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années, en faveur des deuxièmes années, du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant dans la mesure où l'enjeu n'est pas même d'une année sur l'autre, la formation en alternance force un développement des responsabilités sur les apprenants et la date de l'examen se rapproche (hypothèse 2) ;
- Les apprenants de 1^{ère} année ont des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et les apprenants de 2^{ème} année ont des performances plus fortes lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 dans la mesure où ils ont plus confiance en leurs compétences et où la date de l'examen se rapproche (hypothèse 3).

De plus, nous explorerons si ces facteurs affectivo-motivationnels affectent différemment l'engagement cognitif selon que l'apprenant soit au début ou à la fin de sa formation professionnelle. En relation avec le deuxième objectif et en référence aux auteurs (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; Chayer & Bouffard, 2010 ; Senko & Harackiewicz, 2005), nous nous attendons à ce que :

- Un but de maîtrise et/ou un but de performance qui diminue(nt) et un but de performance-évitement qui augmente entraînent une diminution de l'engagement cognitif tandis qu'un but de maîtrise et/ou un but de performance qui augmente(nt) et un but de performance-évitement qui diminue entraînent une augmentation de l'engagement cognitif (Nicholls et *al.*, 1990 ; Senko et Harackiewicz, 2005);
- Un SAE qui diminue entraîne une diminution de l'engagement cognitif tandis qu'un SAE qui augmente entraîne une augmentation de l'engagement cognitif (Bandura & Schunk, 1981 ; Bandura, 1986) ;
- Un SIP qui diminue entraîne une diminution de l'engagement cognitif tandis qu'un SIP qui augmente entraîne une augmentation de l'engagement cognitif (Matthews & Clance, 1985 ; Zorn, 2005 ; Fujie, 2010).

Au vu de la littérature citée ci-dessus et, pour prouver que l'évolution des buts d'accomplissement de soi, du SAE et du SIP (facteurs affectivo-motivationnels) peuvent

avoir un fort impact sur l'évolution de l'engagement cognitif en anglais LV1, qu'il soit positif ou négatif, nous nous attendons, pour l'étude 2, à ce que :

- Il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, des facteurs affectivo-motivationnels entre le début et la fin de la formation et que les apprenants ayant un engagement cognitif qui augmente sur les deux ans ressentent des niveaux de SIP plus faible, des niveaux de SAE plus élevé et des buts d'accomplissement de soi plus élevés que les apprenants ayant un engagement cognitif qui n'évolue pas ou diminue sur les deux ans. Nous nous attendons en effet à ce que les apprenants ayant un engagement cognitif qui n'évolue pas ou diminue sur les deux ans ressentent des niveaux de SIP plus élevé, des niveaux de SAE plus faible, des buts d'accomplissement de soi plus faible (hypothèse 1).
- Il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 (hypothèse 2).

De la revue de la littérature, nous retenons que :

En référence aux auteurs (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; Jimerson, Campos & Grief, 2003 ; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992 ; Fredericks et *al.*, 2004), l'engagement cognitif se développe dans le temps. L'engagement cognitif peut cependant autant évoluer de manière positive que de manière négative.

En référence aux auteurs (Gurtner, Monnard & Genoud, 2001 ; Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000 ; Boekaerts, 2001), les buts d'accomplissement de soi, le SAE et le SIP affectent l'engagement cognitif. Ainsi, l'évolution de l'engagement pourrait être due à l'évolution des facteurs affectivo-motivationnels comme le SIP, SAE et Buts.

En référence à Nicholls et *al.* (1990), les buts d'accomplissement de soi peuvent évoluer au fil du temps. Selon les auteurs et leurs études prospectives ou longitudinales menées auprès d'élèves allant de la fin du primaire à la fin du secondaire, il y a soit un déclin général des buts de maîtrise et une augmentation des buts de performance à l'arrivée au secondaire (Anderman & Midgley, 1997 ; Anderman & Anderman, 1999) soit un déclin, parfois drastique, des buts de maîtrise, des buts d'approche de la performance et des buts d'évitement (Shim et *al.*, 2008 ; Duchesne et *al.*, 2014) à la fin du secondaire. Ainsi, toute évolution académique déclenche une période de changement par rapport aux buts d'accomplissement

poursuivis. Selon les auteurs (Anderman et Anderman, 1999 ; Anderman et Midgley, 1997 ; Duchesne et *al.*, 2014 ; Shim, Ryan et Anderson, 2008), certains buts tendent à augmenter dans certaines situations et à diminuer dans d'autres. De plus, selon des études longitudinales concentrées sur des apprenants post-bac, les profils de but d'accomplissement de soi changent plus sur le long terme (en moyenne une année scolaire, e.g. Bong, 2005; Seifert, 1996) que sur le court terme (en moyenne quatre mois).

En référence aux auteurs (Bandura, 1997 ; Behets & Vergauwen, 2006 ; Capel & Breckon, 2014), toute expérience personnelle ou académique vécue est susceptible de développer le SAE de l'apprenant dans un sens positif ou négatif. Ainsi, selon les auteurs (Schunk, 1983 ; Lecomte, 2004), lorsque l'aptitude par exemple est mise en avant pour expliquer les progrès scolaires d'un apprenant, un plus grand sentiment d'auto-efficacité est favorisé.

En référence aux auteurs (Matthews & Clance, 1985 ; Zorn, 2005 ; Fujie, 2010 ; Harvey, 1981 ; Harvey & Katz, 1985; Clance & O'Toole, 1987; Dweck, 2006 ; Bouffard *et al.*, 2011 ; Chayer & Bouffard, 2010 ; Fruhan, 2002), le sentiment d'imposture peut évoluer de manière positive ou négative au fil du temps au travers des expériences personnelles, professionnelles et académiques vécues.

Selon les auteurs (Champaud & Jakubowitz, 1979), toute acquisition ne se fait pas en un seul moment. Selon les auteurs, il est important distinguer les différents niveaux d'engagement cognitif de l'apprenant (Skinner & Pitzer, 2012) ainsi que les différents facteurs (Finn & Zimmer, 2012 ; Reschly & Christenson, 2012) qui dirigent vers l'engagement cognitif ou le désengagement cognitif (Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). De ce fait, l'évolution de facteurs affectivo-motivationnelles va entraîner un changement au plan de l'engagement cognitif car, selon Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), il est difficile de réellement qualifier l'engagement cognitif sans prendre ces facteurs en considération. L'engagement cognitif est une variable importante à prendre en compte lorsqu'il s'agit de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains apprenants réussissent au-delà ou au-dessous de toute attente (Gutman & Midgley, 2000; Gutman, Sameroff & Eccles, 2002; Prelow & Loukas, 2003; Shumow, Vandell & Posner, 1999).

Selon Pille et Piérait-Le Bonniec (1987), une progression centrée sur le développement des apprentissages des apprenants se réfère nécessairement à leurs perceptions, leurs possibilités et à leurs modalités d'appropriation. Selon Keeton (1976, p. 4), « l'apprentissage le plus

important survient en dehors des salles de classe ». Sachant que nos apprenants sont en situation d'apprentissage en alternance et qu'ils peuvent être envoyés, à tout moment, sur des chantiers dans des pays anglophones, l'utilisation de l'anglais peut être valorisée au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur formation. Ainsi, la formation en elle-même peut influencer l'engagement cognitif en anglais LV1 de nos apprenants. En référence aux études citées ci-dessus (e.g. Pintrich, 2003 ; Clance & Imes, 1978 ; Bandura, 1977, 1997, 2003 ; Galand, Philippot & Frenay, 2006), nous nous attendons donc à ce qu'une évolution positive du SIP, du SAE et des buts ensemble influencent positivement l'évolution de l'Engagement Cognitif mais aussi de la Performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1.

Le but de cette recherche est de trouver un schéma général qui permette de prédire, de manière positive ou négative, et d'une année sur l'autre, l'engagement cognitif en anglais LV1 de l'apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou de l'apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction des buts d'accomplissement de soi, du SAE et du SIP (facteurs affectivo-motivationnels).

L'engagement cognitif est souvent évoqué comme un facteur-clé de la réussite scolaire mais, bien qu'il n'ait aucun doute qu'il déclenche des comportements positifs délibérés, ses origines sont moins prouvées à cause du manque de précision de sa définition. Les sujets de notre recherche, les apprenants de BTS tertiaire en alternance, démontrent souvent un désengagement visible et ont souvent de la peine à rester en salle de cours. Ils ne veulent pas s'acharner sur des sujets imposés qui, pour eux, ne correspondent pas à leurs réalités, ils préfèrent aller sur le terrain et travailler. L'anglais est un de ces sujets. Chercher à comprendre et à positivement développer l'engagement cognitif est donc essentiel à l'avancée scientifique mais aussi au développement de leur potentiel. Sachant qu'il n'existe aucune étude qui étudie directement l'impact de l'évolution de nos facteurs affectivo-motivationnels sur l'évolution de l'engagement cognitif et/ou de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1, nous explorerons donc nos résultats car la recherche a besoin d'en préciser et d'en comprendre les mécanismes.

III.2 - ETUDE 1 : ETUDE TRANSVERSALE DES EFFETS DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI, DU SAE ET DU SIP SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF

Dans cette étude, par rapport à la littérature vue dans la partie précédente sur le SIP, le SAE et les buts d'accomplissement de soi et leurs effets et suivant nos hypothèses (voir pp. 61), nous nous demandons si ces facteurs affectivo-motivationnels expliquent l'engagement ou désengagement cognitif des apprenants, s'il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif ou des facteurs l'affectant et enfin si la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 change suivant que l'apprenant soit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année.

Nous présentons dans un premier temps le contexte de formation et les participants, les manipulations et les mesures des facteurs observés et enfin les lieux et le déroulement de l'étude 1. Nous présenterons ensuite les statistiques descriptives avant de présenter les statistiques inférentielles qui vérifieront les hypothèses avancées. L'objectif de cette première étude est d'abord (a) d'évaluer les effets des buts d'accomplissement de soi, du SAE et du SIP sur l'engagement cognitif sur les apprenants de BTS TP et de BTS MAV d'abord ensemble, puis selon que l'apprenant soit en première ou en deuxième année de sa formation et puis (b) d'évaluer la différence de performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant que l'apprenant soit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année.

III.2.1 - CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS

Le contexte est celui de la formation de BTS Travaux Public (TP) et BTS Maintenance des matériels de construction et de manutention (MAV) en alternance en France, et plus spécifiquement à l'EFiaTP.

L'échantillon de cette étude, faite durant l'année scolaire 2016-2017, est constitué de 95 stagiaires, dont 46 stagiaires de première année (40 en TP et 6 en MAV) et 49 stagiaires de deuxième année (37 en TP et 12 en MAV). 72 stagiaires BTS TP viennent d'un bac professionnel (39 en première année et 33 en deuxième année soit 75.78% de la population) et 5 stagiaires BTS TP viennent d'un bac général (1 en première année et 4 en deuxième année soit 5.26% de la population). 16 stagiaires BTS MAV viennent d'un bac professionnel (5 en première année et 11 en deuxième année soit 16.84% de la population) et 2 stagiaires viennent d'un bac général (1 en première année et 1 en deuxième année soit 2.10% de la population). L'échantillon est plus spécifiquement formé de 94 hommes et d'une femme. Les premières années BTS TP sont âgées entre 18 (1998) et 24 ans (1992) (moyenne d'âge à 19.3

ans) et les deuxièmes années BTS TP entre 18 (1998) et 23 ans (1993) (moyenne d'âge à 19.8 ans). Les premières années BTS MAV sont âgées entre 18 (1998) et 19 ans (1997) et les deuxièmes années BTS TP entre 19 (1997) et 21 ans (1995). Son étendue la rend fiable, objective et possible la généralisation des résultats.

Toute la population étudiée parle français en langue maternelle et certains d'entre eux parlent le portugais ou l'espagnol en deuxième langue maternelle. Bien que les apprenants aient déjà fait un minimum de 3 heures d'anglais LV1 par semaine lors de leurs différents baccalauréats, les apprenants déclarent souvent ouvertement que cette matière n'est pas importante ou intéressante. De plus, elle ne représente qu'un coefficient de 2 alors que les autres matières sont principalement entre 4 et 6. Il est aussi intéressant de noter que l'apprenant a besoin de passer toutes les matières professionnelles pour avoir son diplôme alors que les matières générales, tel que l'anglais, ne sont nécessaires que pour « compléter » la note finale.

III.2.2 - MANIPULATION ET MESURE DES FACTEURS

III.2.2.1 - Mesure de la performance lors d'un bts blanc en anglais LV1:

Les exercices utilisés (voir Annexes B, C, D et E, p. 197-203) pour évaluer la performance lors d'un BTS blanc étaient le résumé d'une vidéo en anglais LV1 et une discussion en anglais LV1 sur un texte choisi au hasard.

Pour la vidéo : les 1ères années ont regardé une vidéo en anglais de la BBC s'intitulant « Which country has the biggest obesity problem ? » alors que les 2èmes années ont regardé « Study or work abroad » qui un message publicitaire de l'Université de Bournemouth. Les apprenants devaient écrire en français une présentation, un résumé ainsi que leur opinion pendant 30 minutes.

Pour le texte : les 1ères années ont travaillé sur un article de 2013 du Guardian Professional s'intitulant « Anytime, anywhere ? How to achieve a good work-life balance » par Penny de Valk. Les 2èmes années ont travaillé sur un article de 2014 du The Guardian s'intitulant « How to create happy and sustainable workplaces? ». Les apprenants devaient préparer une

présentation, un résumé ainsi que leur opinion en anglais pendant 30 minutes, puis présenter le tout à l'oral.

Ces exercices (vidéos et textes) sont des exercices déjà utilisés pour l'actuel BTS en anglais LV1. Le niveau de difficulté pour chaque exercice est le même pour chaque unité d'apprentissage. La durée de la vidéo et la longueur du texte sont les mêmes avec chaque exercice, seul le vocabulaire spécifique au thème utilisé change à chaque fois. Les apprenants ont déjà rencontré et appris le vocabulaire lors des leçons. De ce fait, les 1ères et les 2èmes années en sont à des unités d'apprentissage différentes mais la difficulté reste la même.

III.2.2.2 - Mesure de l'évaluation de l'engagement cognitif :

L'engagement cognitif (voir Annexe F, p. 206) est évalué par une échelle adaptée de celui de Berger (2012). En effet, selon Berger (2012), les apprenants engagés dans des programmes de formation menant à un métier y voient une utilité perçue qui développe l'engagement cognitif. Le questionnaire est constitué de 20 affirmations, c'est-à-dire 4 affirmations pour chacune des facteurs : l'élaboration, la répétition, l'organisation, l'autorégulation et les pensées critiques. Le tableau ci-dessous (Tableau 3) présente les différentes dimensions de l'engagement cognitif au travers d'exemples ainsi que le nombre d'items.

Dimensions	Exemple	Nombre d'items
Stratégies cognitives		
Elaboration	<i>« Je réunis mes informations à partir de plusieurs sources, telles que des leçons, des lectures et des discussions quand j'étudie mes leçons d'anglais LV1 »</i>	4
Répétition	<i>« Je m'entraîne à répéter par cœur mes leçons d'anglais LV1 quand je révise »</i>	4
Organisation	<i>« Je relis mes lectures et mes notes de cours d'anglais LV1 pour trouver les idées les plus importantes quand je révise »</i>	4
Stratégies métacognitives		
Autorégulation	<i>« Je lis souvent des textes que je ne comprends pas »</i>	4

Pensées critiques	<i>« Je traite le matériel du cours d'anglais LVI comme un point de départ et j'essaie de développer mes propres idées à partir de là »</i>	4
-------------------	---	---

TABLEAU 3 – DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS

Chaque affirmation est évaluée au travers d'une échelle de Likert sachant que 1 veut dire que les apprenants ne sont pas du tout d'accord avec la phrase et 5 ils sont tout à fait d'accord avec l'affirmation. Ainsi, plus le score est élevé, plus l'Engagement Cognitif, ou ses stratégies utilisées, sont importants.

III.2.2.3 - Mesures des facteurs affectivo-motivationnels

Mesure des buts d'accomplissement de soi

Les buts d'accomplissements de soi (voir Annexe G, p. 211) sont évalués par la version française d'une échelle adaptée du PALS de Midgley (2000). Le PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) de Midgley est souvent utilisé dans les recherches cherchant à mesurer les buts des apprenants par rapport à des tâches. Le questionnaire comprend 14 affirmations sur les buts. Ses buts sont divisés en trois catégories avec 5 affirmations pour les buts de maîtrise, 5 affirmations pour les buts de performance-approche et 4 affirmations pour les buts de performance-évitement. Le tableau ci-dessous (Tableau 4) présente les différentes dimensions des buts d'accomplissement de soi au travers d'exemples ainsi que le nombre d'items.

Dimensions	Exemple	Nombre d'items
Buts de maîtrise	<i>« Mon objectif est d'apprendre beaucoup de nouveaux concepts »</i>	5
Buts de performance-approche	<i>« Un de mes objectifs est de montrer aux autres apprenants que ce qui est demandé en cours est facile pour moi »</i>	5
Buts de performance-évitement	<i>« Un de mes objectifs est d'éviter que les autres pensent que je ne suis pas intelligent »</i>	4

TABLEAU 4 – DIFFÉRENTES DIMENSIONS DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS

Chaque affirmation est évaluée au travers d'une échelle de Likert sachant que 1 veut dire que les apprenants ne sont pas du tout d'accord avec la phrase et 5 ils sont tout à fait d'accord avec l'affirmation. Ainsi, plus le score est élevé, plus l'apprenant utilise ces buts d'accomplissement de soi.

Mesure du sentiment d'auto-efficacité

Le niveau du Sentiment d'auto-efficacité en anglais LV1 des apprenants (voir Annexe H, I, J et K, p. 215-220) est évalué par une échelle allant de 0 à 100 basée sur l'estimation du SAE des apprenants. Un niveau de sentiment d'auto-efficacité (SAE) élevé permet de dépasser les obstacles classiques et de s'engager malgré les contraintes environnementales alors qu'un faible niveau de SAE peut amener à un évitement de situations qui pourrait révéler une incompetence perçue. Le niveau de SAE reflète la croyance de l'apprenant à pouvoir accomplir une tâche dans un domaine donné. Les apprenants ayant ainsi déclarés, après avoir brièvement vu l'exercice, ne pas pouvoir réussir l'exercice ont reçus un 0 sur 100 alors que les apprenants ayant déclarés pouvoir complètement réussir l'exercice ont reçus un 100 sur 100. Les apprenants ont ainsi dû s'estimer deux fois pour les deux exercices faits après, à savoir un exercice demandant un niveau jugé facile (de base) et un deuxième exercice demandant un niveau jugé plus élevé (qui requiert plus de réflexion). Le premier exercice, dit "facile", était constitué de 10 phrases à trous dans lesquelles il fallait replacer un des quatre mots donnés (« from », « since », « for » ou « to »). Il n'y avait qu'une seule réponse possible. Le deuxième exercice consistait en l'écoute d'un document audio de 2 minutes. Aucun mot ne devait être inconnu. La difficulté résidait donc à comprendre le document audio et à répondre en anglais aux 12 questions fournies et écrites en anglais.

Le biais de SAE a été calculé par la différence entre le niveau du SAE et la performance de l'apprenant lors de l'exercice. Le biais de SAE est le décalage, présent ou non, entre les compétences effectives des apprenants et la perception qu'ils en ont. Le biais peut être nul lorsqu'il y a une évaluation correcte de la performance, négatif lorsque l'apprenant se sous-estime ou encore positif lorsque l'apprenant se surestime.

Mesure du sentiment d'imposture

Le sentiment d'imposture (voir Annexe L, p. 221) est évalué par une échelle adaptée de celle de Clance (1986). Pour atteindre ce but, une étude méthodologique utilisant la méthode de validation transculturelle de Vallerand (1989) a été réalisée. Les étapes proposées par cette méthodologie servent à effectuer une traduction en français qui doit être très près du sens de la version originale. Le but final d'une telle démarche vise à s'assurer que l'instrument traduit mesure effectivement bien le même concept que la version originale. Le questionnaire sur le sentiment d'imposture de Clance est l'un des tests les plus utilisés de par sa stabilité et sa finesse. Le questionnaire est constitué de 20 affirmations. Un exemple d'item est « J'ai souvent réussi une évaluation ou un exercice en anglais LV1 même si je ne pensais pas réussir avant d'avoir commencé ». Chaque affirmation est évaluée au travers d'une échelle de Likert sachant que 1 veut dire que les apprenants ne sont pas du tout d'accord avec la phrase et 5 ils sont tout à fait d'accord avec l'affirmation. Ainsi, plus le score est élevé, plus l'apprenant ressent le sentiment d'imposture.

III.2.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'ETUDE

Pour la session de distribution de questionnaire (septembre à octobre 2016), les lieux utilisés pour répondre aux questionnaires varient en fonction de la classe des apprenants mais, vu qu'ils ont été faits dans les classes habituelles des apprenants, ces derniers ne se retrouvent pas dans un lieu inhabituel qui pourrait développer un certain stress.

Les classes sont des endroits calmes qu'ils se sont déjà appropriés et disposant de la place et du matériel nécessaire. Tous les apprenants disposent de leur table et espace attitrés et répondent aux questionnaires, soit sur leur ordinateur personnel soit sur leur téléphone portable.

Les apprenants ont répondu aux questionnaires en ligne, soit sur leur ordinateur personnel soit sur leur téléphone, en une seule fois par classe et sur une période de deux heures pendant les heures habituelles d'anglais LV1 pour les 3 classes différentes. Sachant que les cours se font sur une école par alternance, les apprenants ont répondu à la totalité des questionnaires sur une période de 2 mois allant de septembre à octobre 2016. Plusieurs étudiants pouvaient participer simultanément, mais il leur était interdit de communiquer durant l'étude. La présence d'un expérimentateur était systématique. Au préalable de l'expérience, les participants validaient un formulaire de consentement (voir Annexe A, p. 197) concernant

leur participation à l'étude. Par la suite, chaque questionnaire était expliqué avant sa passation pour que les étudiants comprennent ce qu'ils se devaient de faire et, avant de le remplir, les étudiants devaient mettre leurs initiales et leur année de naissance de manière à pouvoir être identifié ultérieurement si nécessaire.

Le tableau ci-dessous (Tableau 5) montre le déroulement suivi pour les questionnaires :

Questionnaires	Activités	Durée de passation
1. Evaluation du sentiment d'imposture	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Explication de la procédure • Distribution du questionnaire • Remplissage du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 mns
2. Evaluation du SAE lors d'un exercice facile	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Vue du questionnaire d'évaluation personnelle par rapport à l'exercice pour la compréhension • Vue rapide de l'exercice à faire pour l'estimation • Estimation de réussite par rapport à l'exercice à faire • Exercice à faire 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 mns
3. Evaluation du SAE lors d'un exercice difficile	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Vue du questionnaire d'évaluation personnelle par rapport à l'exercice pour la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 mns

	<ul style="list-style-type: none"> • Vue rapide de l'exercice à faire pour l'estimation • Estimation de réussite par rapport à l'exercice à faire • Exercice à faire 	
4. Evaluation des buts d'accomplissement de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Explication de la procédure • Distribution du questionnaire • Remplissage du questionnaire 	• 20 mns
5. Evaluation de l'engagement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Explication de la procédure • Distribution du questionnaire • Remplissage du questionnaire 	• 20 mns

TABLEAU 5 – DÉROULEMENT SUIVI POUR LES QUESTIONNAIRES POUR LES ÉTUDES 1 ET 2

Dans un deuxième temps, la performance a été évaluée par un BTS Blanc en deux épreuves. Le BTS Blanc (vidéo et texte) s'est déroulé en une seule fois sous un format connu des apprenants. 30 minutes étaient nécessaires pour la vidéo avec un visionnage de groupe et 45 minutes pour le texte avec un passage individuel.

Activités		Durée de passation
1. BTS Blanc : Vidéo	<ul style="list-style-type: none"> • Visionnage de la vidéo avec de l'audio en anglais par trois fois • Ecriture d'un texte résumant la vidéo en français 	• 30 mns

2. BTS Blanc : Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de préparation sur un texte en anglais • Présentation orale en anglais du texte 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 mns
----------------------	--	--

TABLEAU 6 – DÉROULEMENT DES ÉPREUVES POUR LA PERFORMANCE POUR LES ÉTUDES 1 ET 2

Au cours des distributions, les tâches suivantes ont été réalisées: la présentation générale des objectifs de la recherche, le déroulement de chaque questionnaire et le temps accordé à l'accomplissement de chaque questionnaire.

III.3 - RESULTATS DE L'ÉTUDE 1

Dans cette partie, nous allons exposer nos statistiques descriptives. Nous présenterons en premier lieu les résultats relatifs à l'engagement cognitif au niveau de l'échantillon global puis par année d'étude et, après, les résultats concernant les buts d'accomplissement de soi, le SAE (niveau et biais pour chaque niveau de difficulté d'exercice), le SIP et les performances au BTS blanc. En second lieu, les statistiques inférentielles seront présentées dans le même ordre, à savoir l'engagement cognitif, les buts d'accomplissement de soi, le SAE (niveau et biais pour chaque niveau de difficulté d'exercice), le SIP et les performances au BTS blanc.

III.3.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Concernant l'engagement cognitif, le résultat de la figure ci-dessous (tableau 7) nous montre que les apprenants, sur les deux années ensemble ou séparées, sont moyennement engagés (score moyen inférieur à $< 3 / 5$). Au plan descriptif, on remarque le score moyen de chaque stratégie baisse légèrement en deuxième année ainsi, dans l'ensemble, l'engagement est plutôt faible. Plus le score est élevé, plus l'apprenant est engagé cognitivement. L'alpha de Cronbach pour l'engagement cognitif est à .824.

		Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Engagement cognitif	95 apprenants ensemble	2.67	1.33	4.08	.604

	1ère année	2.75	1.33	4.08	.583
	2ème année	2.61	1.50	3.77	.622
Stratégies cognitives	95 apprenants ensemble	2.66	1.33	4.08	.668
	1ère année	2.78	1.54	4.63	.676
	2ème année	2.53	1.33	3.67	.643
Répétition	95 apprenants ensemble	2.72	1	4.50	.765
	1ère année	2.74	1.25	4.50	.711
	2ème année	2.69	1.00	4.25	.820
Organisation	95 apprenants ensemble	2.65	1	4.50	.792
	1ère année	2.93	1	4.50	.784
	2ème année	2.39	1.00	3.75	.714
Elaboration	95 apprenants ensemble	2.65	1.25	4.35	.653
	1ère année	2.76	1.63	4.35	.577
	2ème année	2.55	1.25	3.75	.708
Stratégies métacognitives	95 apprenants ensemble	2.70	1	4.75	.737
	1ère année	2.75	1.50	4.75	.744
	2ème année	2.66	1.00	4.38	.735
Autorégulation	95 apprenants ensemble	2.63	1	4.25	.751
	1ère année	2.59	1.25	4.25	.648
	2ème année	2.66	1.00	4.00	.841
Pensées critiques	95 apprenants ensemble	2.72	1	5	.795
	1ère année	2.79	1.33	5	.746
	2ème année	2.65	1.00	4.75	.840

TABLEAU 7 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR L'ÉTUDE 1

Concernant le niveau des buts d'accomplissement de soi pour les deux années ensembles ou séparément, le résultat de la figure ci-dessous montre que les buts généraux sont plutôt

modérés (scores proche de 3/5). Les apprenants disent tous poursuivre un but de maîtrise plutôt élevé, proche de 4/5. De plus, en première année, comme en deuxième année, les apprenants ont des scores moyens de buts de performance approche plutôt faibles (proches de 2/5) et des scores moyens de buts de performance-évitement inférieurs à 3 donc plutôt faibles également. Chaque dimension des buts d'accomplissement de soi est représentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 8). Plus le score est élevé, plus l'apprenant utilise le but fortement. L'alpha de Cronbach pour les buts d'accomplissement de soi est à .862 pour les 95 apprenants, à .86 en première année et à .86 en deuxième année.

		Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Buts d'accomplissement	95 apprenants ensemble	3.01	1.29	5	.711
	1ère année	3.04	1.71	5	.693
	2ème année	2.99	1.29	4.5	.733
Buts de maîtrise	95 apprenants ensemble	4.02	1.80	5	.741
	1ère année	4.05	2	5	.725
	2ème année	3.99	1.80	5	.763
Buts de performance-approche	95 apprenants ensemble	2.25	1	5	.989
	1ère année	2.27	1	5	.928
	2ème année	2.23	1	4.6	1.053
Buts de performance-évitement	95 apprenants ensemble	2.71	1	5	1.102
	1ère année	2.74	1	5	1.067
	2ème année	2.68	1	5	1.150

TABLEAU 8 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI POUR L'ÉTUDE 1

Concernant le SAE des deux années ensembles, celui-ci est plutôt moyen pour les exercices faciles et faible pour les exercices difficiles. Les biais du SAE révèlent que les apprenants ont tendance à se sous-estimer (biais négatifs) pour les exercices faciles et ils se surestiment légèrement pour les exercices difficiles (biais faibles et positifs). En première ou en deuxième année, le SAE est plutôt faible tant pour les exercices faciles que pour les exercices difficiles. En première année comme en deuxième année, les biais du SAE révèlent que les apprenants ont tendance à se sous-estimer (biais négatifs) pour les exercices faciles et se surestiment légèrement pour les exercices difficiles (biais faibles et positifs) (tableau 9). Plus le score des niveaux de SAE est élevé, plus l'apprenant se sent compétent. Plus le biais de SAE est élevé, plus l'apprenant se surestime.

		Score moyen	Min.	Max.	Ecart-type
Exercice facile	95 apprenants – Niveau de SAE	51.31	0	80	20.27
	1ère année – Niveau de SAE	35.65	0	80	24.91
	2ème année – Niveau de SAE	36.32	0	80	29.63
	95 apprenants – Biais de SAE	-14.53	-91.63	66.64	33.32
	1ère année – Biais de SAE	-12.39	-75.06	66.64	35.19
	2ème année – Biais de SAE	-16.55	-91.63	43.34	31.69
Exercice difficile	95 apprenants – Niveau de SAE	22.52	0	80	18.96
	1ère année – Niveau de SAE	28.26	0	80	23.69
	2ème année – Niveau de SAE	22.85	0	80	27.08
	95 apprenants – Biais de SAE	2.94	-70	60	27.74
	1ère année – Biais de SAE	3.91	-70	60	28.32
	2ème année – Biais de SAE	2.04	-50	60	27.46

TABLEAU 9 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LE NIVEAU DE SAE ET LE BIAIS DE SAE LORS D'UN EXERCICE FACILE ET LORS D'UN EXERCICE DIFFICILE POUR L'ÉTUDE 1

Par rapport au SIP en général, les 95 apprenants ensemble ont un sentiment d'imposture moyen à 50.71 sur 100. Ce score est considéré comme modéré selon l'échelle de Clance. Les premières années ont un sentiment d'imposture à 51,43 sur 100. En deuxième année, ils ont un score de 50 (tableau 10). Les scores des premières et des deuxièmes années sont modérés selon l'échelle de Clance.

	Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Deux années ensembles	50.71	26	88	10.90
Première année	51.43	31	70	9.59
Deuxième année	50	26	88	12.07

TABLEAU 10 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SIP POUR L'ÉTUDE 1

Suivant l'échelle de Clance (1985), plus le score est élevé, plus le Sentiment d'Imposture interfère négativement avec la vie de l'apprenant. Chaque catégorie du Sentiment d'Imposture est représentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 11). L'alpha de Cronbach pour le sentiment d'imposture est à .783 pour les deux années ensembles, à .70 en première année et à .783 en deuxième année.

		Score moyen de SIP pour les 95 apprenants	Score moyen de SIP pour les 1ères années	Score moyen de SIP pour les 2èmes années
Catégorie du	Faible	39.54 (min: 26 ; max: 47)	41.5 (mini: 31 ; maxi: 47)	39.54 (mini: 26 ; maxi: 47)
	Modéré	51.47 (min: 48 ; max: 55)	51.58 (mini: 48 ; maxi: 55)	51.47 (mini: 48 ; maxi: 55)

Fréquent	63.84 (mini: 56 ; maxi: 88)	63.46 (mini: 57 ; maxi: 70)	63.84 (mini: 56 ; maxi: 88)
Total	50.71 (mini: 26 ; maxi:88)	51.43 (mini: 31 ; max : 70)	50 (mini: 26 ; maxi: 88)

TABEAU 11 –STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUIVANT LES DIFFERENTES CATEGORIES DU SIP POUR L'ÉTUDE 1

Ce tableau nous indique que les 1^{ères} années ont un SIP légèrement plus fort que les 2^{èmes} années mais, de manière générale, le score moyen reste modéré.

Nous avons en plus décidé de regarder ce score général suivant chaque catégorie spécifique pour observer la répartition des apprenants dans les différents groupes. Ainsi, tel que nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, pour les deux années ensemble, 33 apprenants ont eu un SIP faible, 36 apprenants ont eu un SIP modéré et enfin 26 apprenants ont eu un SIP fréquent. Nous pouvons voir que la catégorie la plus importante est celle du SIP modéré.

		Effectifs	Pourcentage par rapport à la population
Catégorie de SIP	faible	33	34,75
	modéré	36	37,9
	fort	26	27.4
	Total	95	100,0

TABEAU 12 – EFFECTIFS ET POURCENTAGE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU SIP POUR LES 95 APPRENANTS DE L'ÉTUDE 1

En première année, 16 apprenants ont eu un SIP faible avec une moyenne de 41.5%, 17 apprenants ont eu un SIP modéré avec une moyenne de 51.58% et enfin 13 apprenants ont eu un SIP fréquent avec une moyenne de 63.46%. En deuxième année, 17 apprenants ont eu un SIP faible avec une moyenne de 34.7%, 19 apprenants ont eu un SIP modéré avec une moyenne de 38.8% et enfin 13 apprenants ont eu un SIP fréquent avec une moyenne de 26.5%. Nous pouvons voir que la catégorie la plus importante en première année et en deuxième année est celle du SIP modéré.

	Effectifs en première	Pourcentage par rapport à la population	Effectifs en deuxième année	Pourcentage par rapport à la
--	-----------------------	---	-----------------------------	------------------------------

		année			population
Catégorie de SIP	faible	16	34,8	17	34.7
	modéré	17	37,0	19	38.8
	fort	13	28,3	13	26.5
	Total	46	100,0	49	100,0

TABLEAU 13 – EFFECTIFS ET POURCENTAGE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU SIP SUIVANT LES ANNEES D'ETUDE DES APPRENANTS POUR L'ÉTUDE 1

Concernant la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1, l'analyse des données de la présente recherche indique que les apprenants ont une moyenne de performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 à 41.49 sur 100 (mini : 15 ; maxi : 75). Le tableau ci-dessous (tableau 14) représente les moyennes de performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 selon les années des apprenants.

	Moyenne (SD)	Min.	Max.
Performance lors d'un BTS Blanc en 1ère année	34.60 (7.79)	20	52
Performance lors d'un BTS Blanc en 2ème année	47.95 (14.41)	15	75

TABLEAU 14 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LA PERFORMANCE LORS D'UN BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 POUR L'ÉTUDE 1

Ce tableau nous indique que la moyenne augmente d'une année sur l'autre bien que les deux scores restent faibles.

III.3.2 - STATISTIQUES INFÉRENTIELLES

Des t-tests à mesures indépendantes ont été réalisés avec l'année d'étude en variable indépendante et, en variables indépendantes, l'engagement cognitif et ses stratégies cognitives et métacognitives, les buts d'accomplissement, le sentiment d'auto-efficacité et son biais lors d'un exercice facile puis lors d'un exercice difficile et enfin le sentiment d'imposture.

Effet de la différence d'année sur l'engagement cognitif

Les résultats du T-test à mesures indépendantes montre les premières années ne se différencient pas des deuxièmes années sur le score moyen d'engagement cognitif (en première année, $M=2.75$, $SD=.583$ et en deuxième année, $M=2.61$, $SD=.622$) ; $t(93)=1.133$, $p=.260$. L'engagement cognitif reste faible. Le tableau 15 ci-dessous montre ses stratégies.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(93)	p
Stratégies cognitives	2.78 (.676)	2.53 (.643)	1.858	.066
Répétition	2.74 (.711)	2.69 (.819)	.289	.774
Organisation	2.93 (.784)	2.69 (.819)	3.491	.001
Elaboration	2.76 (.577)	2.55 (.708)	1.629	.107
Stratégies métacognitives	2.75 (.744)	2.66 (.735)	.595	.554
Autorégulation	2.59 (.648)	2.66 (.841)	-.480	.633
Pensées critiques	2.79 (.746)	2.65 (.840)	.860	.392

TABLEAU 15 – RÉSULTATS DU T-TEST MESURES INDÉPENDANTES POUR CHAQUE VARIABLE DE L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR L'ETUDE 1

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative de l'engagement cognitif quel que soit sa stratégie, entre les premières et les deuxièmes années à l'exception de la stratégie auto-rapportée d'organisation. Les premières années disent utiliser davantage la stratégie d'organisation que les deuxièmes années. Autrement dit, on constate une diminution auto-rapportée de la stratégie l'organisation en deuxième année mais globalement une stabilité de l'engagement cognitif et de ses stratégies entre les deux années.

Effet de la différence d'année sur le but d'accomplissement de soi

D'après les résultats du T-test à mesures indépendantes fait de manière à comparer la différence des buts d'accomplissement de soi entre les premières et les deuxièmes années, il n'existe aucune différence significative des scores en première année ($M=3.04$, $SD=.693$) et en deuxième année ($M=2.99$, $SD=.748$) ; $t(93)=.367$, $p=.715$. Le tableau 16 ci-dessous montre ces buts.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(93)	p
But de maîtrise-approche	4.05 (.725)	3.96 (.767)	.423	.673
But de performance-approche	2.27 (.928)	2.23 (1.051)	.202	.840
But de performance-évitement	2.74 (1.06)	2.69 (1.13)	.245	.807

TABLEAU 16 – RÉSULTATS DU T-TEST MESURES INDÉPENDANTE POUR CHAQUE VARIABLE DES BUTS D’ACCOMPLISSEMENT DE SOI POUR L’ETUDE 1

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n’y a pas de différence significative des buts d’accomplissement de soi, entre les premières et les deuxièmes années. Autrement dit, on constate une stabilité des buts d’accomplissement de soi entre les deux années.

Effet de la différence d’année sur le SAE

D’après le résultat du T-test à mesures indépendantes concernant le niveau de SAE lors d’un exercice facile et d’un exercice difficile entre les premières et les deuxièmes années, il n’existe aucune différence significative. Le SAE reste faible de manière générale. De plus, le niveau de SAE lors d’un exercice difficile est inférieur au niveau de SAE lors d’un exercice facile.

D’après les résultats du T-test à mesures indépendantes du biais de SAE lors d’un exercice facile, les apprenants se sous-estiment. Pour le biais de SAE lors d’un exercice difficile, les apprenants se surestiment légèrement.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(93)	p
Niveau de SAE – Exercice facile	35.65 (24.91)	34.34 (29.41)	-.120	.905
Biais de SAE – Exercice facile	-12.39 (35.19)	-17.63 (32.25)	.606	.546
Niveau de SAE – Exercice difficile	28.26 (23.69)	20.43 (26.15)	1.032	.305
Biais de SAE – Exercice difficile	3.91 (28.32)	.652 (26.78)	.327	.744

TABLEAU 17 – RÉSULTATS DU T-TEST MESURES INDÉPENDANTE POUR CHAQUE VARIABLE DES NIVEAUX ET DES BIAIS DE SAE POUR L’ETUDE 1

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative entre les premières et les deuxièmes années par rapport aux niveaux de SAE et biais de SAE que l'exercice soit facile ou difficile. Autrement dit, on constate une stabilité du niveau de SAE et du biais de SAE entre les deux années.

Effet de la différence d'année sur le SIP

D'après les résultats du T-test à mesures indépendantes a été fait de manière à comparer la différence de sentiment de SIP entre les premières et les deuxièmes années, il n'existe aucune différence significative des scores en première année (M=51.43, SD=9.59) et en deuxième année (M=50.10, SD=12.42) ; $t(93)=.621$, $p=.54$.

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative du SIP entre les deux années. Autrement dit, on constate une stabilité du SIP entre les deux années.

Facteurs affectivo-motivationnels et engagement cognitif

Sachant qu'il n'y a pas d'effet d'année significatif, nous avons cumulé les deux années ensembles. Cependant, pour les deux années ensembles (N=95), l'analyse des corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel montre qu'il n'y a aucune corrélation significative.

Pour les premières années (N=46), les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 18):

Plus le SAE est élevé lors d'un exercice facile et plus l'étudiant auto-rapporte un engagement cognitif élevé et mettre en œuvre des stratégies cognitives, la stratégie d'élaboration et des stratégies de pensées critiques ;

Plus le biais du SAE est élevé lors d'un exercice facile et plus l'étudiant auto-rapporte un engagement cognitif élevé et dit mettre en œuvre des stratégies de répétition et d'organisation.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et l'engagement cognitif sont non significatives.

	SIP	Niveau SAE - Exercice facile	Biais SAE - Exercice facile	Niveau SAE - Exercice difficile	Biais SAE - Exercice difficile	Buts d'accomplissement de soi	Buts - maîtrise-approche	Buts - performance-approche	Buts - performance-évite	
Engagement cognitif	r	-0.112	.297	.335	0.129	0.087	0.011	-0.147	-0.015	0.168
	p	0.458	0.045	0.023	0.392	0.568	0.942	0.328	0.921	0.265
Stratégies cognitives	r	-0.118	.317	0.194	0.112	0.152	0.047	-0.149	0.084	0.143
	p	0.434	0.032	0.196	0.459	0.313	0.756	0.323	0.578	0.344
Elaboration	r	-0.128	.334	0.283	0.129	0.132	0.033	-0.162	0.041	0.169
	p	0.396	0.023	0.057	0.392	0.381	0.828	0.282	0.787	0.262
Répétition	r	-0.155	0.287	.304	0.115	0.084	-0.086	-0.174	-0.110	0.073
	p	0.304	0.053	0.040	0.448	0.580	0.572	0.248	0.466	0.627
Organisation	r	-0.019	0.207	.365	0.107	0.109	0.113	-0.054	0.081	0.215
	p	0.900	0.168	0.013	0.478	0.470	0.455	0.722	0.590	0.152
Stratégies métacognitives	r	-0.115	0.168	0.124	-0.008	0.092	0.062	-0.084	0.078	0.127
	p	0.447	0.263	0.410	0.960	0.545	0.684	0.580	0.608	0.399
Autorégulation	r	-0.056	0.287	0.134	0.130	0.025	-0.006	-0.137	-0.002	0.106
	p	0.713	0.053	0.375	0.389	0.868	0.969	0.365	0.988	0.484
Pensées critiques	r	-0.184	.329	0.221	0.152	0.160	0.013	-0.195	0.051	0.142
	p	0.222	0.025	0.140	0.313	0.289	0.930	0.194	0.738	0.347

TABLEAU 18 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 1ÈRE ANNÉE DE L'ÉTUDE 1

Afin d'évaluer ces relations, nous avons conduit des analyses de régression qui évaluent l'interaction entre les facteurs concernées et l'engagement cognitif et ses stratégies. Chaque combinaison qui présente une corrélation significative sera examinée.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le niveau de SAE lors d'un exercice facile et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif du niveau de SAE lors d'un exercice facile sur l'engagement cognitif $F(1,44) = 4.264, p = .045$, sur les stratégies cognitives $F(1,44) = 4.917, p = .032$, sur l'élaboration $F(1,44) = 5.519, p = .023$ et sur les pensées critiques $F(1,44) = 5.357, p = .025$. Ces résultats montrent que, pour les 1^{ères} années, l'emploi auto-rapporté de l'engagement cognitif, des stratégies cognitives, de l'élaboration et des pensées critiques dépend du niveau de SAE lors d'un exercice facile : plus l'apprenant poursuit un niveau de SAE élevé, plus il dit avoir de l'engagement cognitif et utiliser les stratégies cognitives, l'élaboration et les pensées critiques.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le biais de SAE lors d'un exercice facile et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif du niveau de SAE lors d'un exercice facile sur l'engagement cognitif $F(1,44) = 5.570, p = .023$, sur la répétition $F(1,44) = 4.991, p = .040$ et sur l'organisation $F(1,44) = 6.760, p = .013$. Ces résultats montrent que, pour les 1^{ères} années, l'engagement cognitif, l'emploi auto-rapporté de l'engagement cognitif, de la répétition et de l'organisation dépend du biais de SAE lors d'un exercice facile : plus l'apprenant a un biais de SAE élevé, plus il dit avoir de l'engagement cognitif et utiliser la stratégie de répétition et la stratégie d'organisation.

Pour les deuxièmes années (N=49), les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 19):

Plus le SIP est élevé et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation ;

Plus le SAE est élevé lors d'un exercice facile et moins l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies de répétition et d'organisation ;

Plus le biais du SAE est élevé lors d'un exercice facile et moins il auto-rapporte de l'engagement cognitif et dit mettre en œuvre des stratégies cognitives, des stratégies d'élaboration, de répétition et d'organisation, de stratégies métacognitives, et des stratégies d'autorégulation ;

Plus le SAE est élevé lors d'un exercice difficile et moins l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'organisation ;

Plus le biais du SAE est élevé lors d'un exercice difficile et moins l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'organisation ;

Enfin, plus il a un score élevé au but de performance-évitement et moins l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'organisation.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et l'engagement cognitif sont non significatives.

		SIP	Niveau SAE - Exercice facile	Biais SAE - Exercice facile	Niveau SAE - Exercice difficile	Biais SAE - Exercice difficile	Buts d'accomplissement de soi	Buts - maîtrise-approche	Buts - performance-approche	Buts - performance-évite
Engagement cognitif	r	0.257	-0.241	-.404**	-0.160	-0.143	-0.064	0.136	-0.112	-0.127
	p	0.074	0.095	0.004	0.271	0.326	0.664	0.351	0.443	0.385
Stratégies cognitives	r	0.228	-0.229	-.390**	-0.179	-0.224	-0.052	0.228	-0.130	-0.157
	p	0.115	0.113	0.006	0.219	0.122	0.721	0.115	0.373	0.280
Elaboration	r	0.255	-0.024	-.309*	-0.027	-0.149	0.139	0.105	0.114	0.094
	p	0.077	0.868	0.031	0.856	0.306	0.339	0.471	0.437	0.522
Répétition	r	0.134	-.312*	-.400**	-0.181	-0.190	-0.114	0.244	-0.208	-0.219
	p	0.359	0.029	0.004	0.213	0.192	0.436	0.091	0.151	0.131
Organisation	r	0.168	-.299*	-.329*	-.292*	-.316*	-0.178	0.180	-0.227	-.287*
	p	0.249	0.037	0.021	0.042	0.027	0.222	0.216	0.117	0.046
Stratégies métacognitives	r	0.261	-0.171	-.320*	-0.090	-0.002	-0.045	0.061	-0.075	-0.066
	p	0.070	0.239	0.025	0.538	0.991	0.758	0.675	0.609	0.652
Autorégulation	r	.307*	-0.239	-.322*	-0.201	-0.108	-0.122	-0.032	-0.100	-0.131
	p	0.032	0.097	0.024	0.166	0.459	0.403	0.825	0.493	0.370
Pensées critiques	r	0.152	-0.055	-0.234	0.047	0.112	0.046	0.144	-0.031	0.017
	p	0.296	0.708	0.106	0.747	0.445	0.755	0.322	0.835	0.907

TABLEAU 19 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 2^{ÈME} ANNÉE DE L'ÉTUDE 1

Afin d'évaluer ces relations, nous avons conduit des analyses de régression qui évaluent l'interaction entre les facteurs concernées et l'engagement cognitif et ses stratégies. Chaque combinaison qui présente une corrélation significative sera examinée.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le SIP et l'autorégulation montre qu'il y a un effet significatif du SIP sur l'autorégulation $F(1,48) = 4.889, p = .032$. Ces résultats montrent que, pour les 2^{èmes} années, l'emploi auto-rapporté de stratégies d'autorégulation dépend du SIP : plus le SIP est élevé, plus il dit utiliser l'autorégulation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le niveau de SAE lors d'un exercice facile et la répétition ou l'organisation montre qu'il y a un effet significatif du niveau de SAE lors d'un exercice facile sur la répétition $F(1,48) = 5.084, p = .029$ et l'organisation $F(1,48) = 4.602, p = .037$. Ces résultats montrent que, pour les 2^{èmes} années, l'emploi auto-rapporté de stratégies de répétition et d'organisation dépend du niveau de SAE lors d'un exercice facile: plus l'apprenant poursuit un niveau de SAE élevé, moins il dit utiliser la répétition et l'organisation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le biais de SAE lors d'un exercice facile et l'engagement cognitif et certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif du biais de SAE lors d'un exercice facile sur l'engagement cognitif $F(1,48) = 9.180, p = .004$, les stratégies cognitives $F(1,48) = 8.434, p = .006$, l'élaboration $F(1,48) = 4.951, p = .031$, la répétition $F(1,48) = 8.937, p = .004$, l'organisation $F(1,48) = 5.700, p = .021$, les stratégies métacognitives $F(1,48) = 5.345, p = .025$ et l'autorégulation $F(1,48) = 5.418, p = .024$. Ces résultats montrent que, pour les 2^{èmes} années, l'emploi auto-rapporté de l'engagement cognitif, des stratégies cognitives, de l'élaboration, de la répétition, de l'organisation, des stratégies métacognitives et de l'autorégulation dépend du biais de SAE lors d'un exercice facile : plus l'apprenant a un biais de SAE élevé lors d'un exercice facile et moins il auto-rapporte de l'engagement cognitif et dit mettre en œuvre des stratégies cognitives, des stratégies d'élaboration, de répétition et d'organisation, de stratégies métacognitives, et des stratégies d'autorégulation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le niveau de SAE lors d'un exercice difficile et l'organisation montre qu'il y a un effet significatif du niveau de SAE lors d'un exercice difficile sur l'organisation $F(1,48) = 4.367, p = .042$. Ces résultats montrent que, pour les 2^{èmes} années, l'emploi auto-rapporté de l'organisation dépend du niveau de SAE lors d'un exercice difficile : plus l'apprenant poursuit un niveau de SAE élevé, moins il dit utiliser l'organisation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le biais de SAE lors d'un exercice difficile et l'organisation montre qu'il y a un effet significatif du biais de SAE lors d'un exercice difficile sur l'organisation $F(1,48) = 5.205, p = .027$. Ces résultats montrent que, pour les 2^{èmes} années, l'emploi auto-rapporté de l'organisation dépend du biais de SAE lors d'un exercice difficile : plus l'apprenant a un biais de SAE élevé, moins il dit utiliser l'organisation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le but de performance-évitement et l'organisation montre qu'il y a un effet significatif du but de performance-évitement sur l'organisation $F(1,48) = 4.205, p = .046$. Ces résultats montrent que, pour les 2^{èmes} années, l'emploi auto-rapporté de l'organisation dépend du but de performance-

évitement : plus l'apprenant poursuit un but d'accomplissement de soi, moins il dit utiliser l'organisation.

Effet de la différence d'année sur la performance en anglais LV1

D'après un T-test à mesures indépendantes a été fait de manière à comparer la différence de score lors d'un BTS blanc en anglais LV1 entre les premières et les deuxièmes années, il existe une différence significative des scores en première année ($M=34.60$, $SD=7.79$) et en deuxième année ($M=47.95$, $SD=14.41$) ; $t(93)=-5.564$, $p=0.000$. Ainsi, conformément à nos attentes, il existe une différence significative au niveau de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1.

Il est intéressant de noter que, bien que la moyenne de score lors d'un BTS blanc en anglais LV1 reste faible sur les deux ans, la moyenne des notes sur 100 augmente tout de même entre les premières et les deuxièmes années.

En résumé, la seule différence significative observée ici concerne la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1 entre les deux années, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 2. En effet, cette différence est favorable pour les apprenants en deuxième année.

Analyses complémentaires :

Pour les deux années ensemble ($N=95$), l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 20):

Plus le SAE est élevé lors d'un exercice facile et plus la note au BTS Blanc est élevée ;

Enfin, plus le SAE est élevé lors d'un exercice difficile et plus la note au BTS Blanc est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

BTS Blanc		SIP	Niveau SAE - Exercice facile	Biais SAE - Exercice facile	Niveau SAE - Exercice difficile	Biais SAE - Exercice difficile	Buts d'accomplissement de soi	Buts - maitrise-approche	Buts - performance-approche	Buts - performance-évite-ment
		r	-0.159	0.194	-0.021	0.189	0.041	0.062	0.095	-0.015
	p	0.123	0.060	0.841	0.067	0.694	0.550	0.362	0.885	0.455

TABLEAU 20 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET LA PERFORMANCE POUR LES APPRENANTS DE L'ÉTUDE 1

Pour les premières années (N=46), l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel montre qu'il n'y a aucune corrélation significative.

Pour les deuxièmes années (N=49), l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 21):

Plus le SAE pour un exercice facile est élevé et plus la note est élevée ;

Plus le SAE pour un exercice difficile est élevé et plus la note est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

BTS Blanc		SIP	Niveau SAE - Exercice facile	Biais SAE - Exercice facile	Niveau SAE - Exercice difficile	Biais SAE - Exercice difficile	Buts d'accomplissement de soi	Buts - maitrise-approche	Buts - performance-approche	Buts - performance-évite-ment
		r	-0.199	.399**	0.162	.448**	0.219	0.175	0.195	0.082
	p	0.171	0.004	0.265	0.001	0.131	0.230	0.179	0.575	0.360

TABLEAU 21 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET LA PERFORMANCE POUR LES 2^{ème} ANNEES DE L'ÉTUDE 1

III.4 – SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Cette partie de notre première étude s'attachera dans un premier temps à faire une synthèse des hypothèses. Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer les résultats principaux obtenus pour chacune de nos hypothèses et d'explorer les pistes explicatives par rapport à la présence ou l'absence de certaines relations trouvées.

III.4.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES ET SYNTHÈSES DES RESULTATS PRINCIPAUX

En référence aux auteurs (Anderman et al., 1998 ; Elliot et al., 1999 ; Nolen, 1996 ; Bouffard et al., 1995, 1998 ; Crahay, 1999; Deci & Ryan, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2000 ; Bernard et al, 2002), un premier objectif de l'étude 1 était d'évaluer l'engagement cognitif en anglais LV1 de l'apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou de l'apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction de trois facteurs affectivo-motivationnels, le SIP, le SAE et les buts d'accomplissement de soi. Un deuxième objectif de l'étude 1 était, en référence à Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher (2006) et Keating (2004) montrant un changement avec le temps du niveau d'engagement cognitif et au fait que les exigences académiques de la première année sont inférieures à celles de la deuxième année de BTS, d'évaluer si le niveau d'engagement cognitif variait selon que l'étudiant était en première ou en deuxième année. De plus, nous avons examiné si les facteurs affectivo-motivationnels prédictifs de l'engagement cognitif étaient les mêmes en première et en deuxième année et si cela affectaient leurs performances au BTS blanc d'anglais.

Dans ce cadre, nous avons supposé que (a) les apprenants de BTS TP ou de BTS MAV ayant un engagement cognitif plus faible avaient un niveau de SIP plus fort, des niveaux de SAE plus faibles et des buts d'accomplissement de soi plus faibles que les apprenants ayant un engagement cognitif plus élevé (H1), (b) il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif en faveur des deuxièmes années et des facteurs l'affectant (H2) et (c) conséquemment nous nous attendions à ce que les apprenants de 1ère année aient des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 que les apprenants de 2ème année (H3).

III.4.1.1 – Niveau d'engagement cognitif suivant le niveau des buts d'accomplissement de soi, du SAE et du SIP (Hypothèse 1)

Notre étude nous a ainsi démontré qu'ensemble les apprenants avaient un score d'engagement cognitif général moyen avec un but d'accomplissement de soi modéré, un niveau de SAE pour un exercice facile moyen, un niveau de SAE pour un exercice difficile faible et un SIP modéré. Suivant notre hypothèse, nous avons séparé nos apprenants en deux groupes, ceux qui avaient un engagement cognitif élevé (égal ou supérieur à 50%) et ceux qui avaient un engagement faible (inférieur à 50%). Les apprenants ayant un engagement cognitif élevé avaient des buts d'accomplissement de soi élevés, un SAE lors d'un exercice facile moyen, un SAE lors d'un exercice difficile faible et un SIP moyen. Les apprenants ayant un engagement cognitif faible avaient des buts d'accomplissement de soi élevés, un SAE lors d'un exercice facile légèrement en dessous de la moyenne, un SAE lors d'un exercice difficile faible et un SIP légèrement en dessous de la moyenne.

Contrairement à ce que nous attendions, nous n'avons pas constaté de lien significatif entre nos facteurs (les buts d'accomplissement de soi, le SAE et le SIP) et l'engagement cognitif des 95 apprenants de BTS TP ou de BTS MAV. L'absence de liens significatifs entre les différents facteurs et l'engagement cognitif est surprenante. Contrairement à ce qui est obtenu généralement en contexte scolaire, les sentiments et buts d'accomplissement de soi des apprenants n'affectent pas leurs engagements cognitifs. Il semblerait donc que des sentiments positifs ou un but élevé ne permettent pas nécessairement de prédire efficacement l'engagement cognitif. L'absence de liens entre les différents facteurs et engagement cognitif soulève des questions sur notre mesure de l'engagement cognitif.

Ainsi, dans notre recherche, nous avons choisi de nous servir de questionnaires auto-rapportés. Selon Matza, Swensen, Flood, Secnik et Leidy (2004), ces questionnaires rapportent les perceptions subjectives de l'apprenant. De plus, selon les auteurs (Connolly & Johnson, 1999 ; Varni, Limbers & Burwinkle, 2007 ; Wallander & Koot, 2016), l'utilisation des mesures auto-rapportées est souvent favorisée suite au constat fréquent d'une faible concordance entre l'auto-évaluation par l'apprenant et l'hétéro-évaluation par un enseignant. Ainsi, beaucoup de chercheurs mettent en avant l'importance de l'évaluation auto-rapportée. Cependant, notre recherche aussi aurait pu se servir de mesures comportementales. Selon la

synthèse de la littérature effectuée par Fredricks *et al.* (2004) et Linnenbrink et Pintrich (2003), les mesures comportementales se fondent sur l'idée de participation et d'indicateurs observables de cette participation, c'est-à-dire par exemple l'effort observé, la concentration, l'attention et la participation aux activités en classe. Les mesures comportementales sont aussi liées à l'engagement cognitif car elles en sont souvent un bon indicateur. Cependant, les manifestations observables ne nous renseignent pas toujours suffisamment sur les stratégies mobilisées durant l'effort. Par exemple, le fait de regarder le professeur en train de donner une explication peut traduire l'attention consacrée aux propos mais n'exclut pas non plus que l'apprenant est en train de penser à tout autre chose.

Nous avons de plus constaté des différences dans la façon de comprendre ce qui est entendu par « engagement » et la difficulté à trouver un consensus quant à la définition de cette notion. La diversité des modèles théoriques autour de l'engagement cognitif soulève le questionnement de savoir s'il ne devrait pas y avoir qu'une seule définition de l'engagement qui soit globalement valide dans une diversité de contextes ou de situations. Selon Cabot et Dagenais (2016), le concept de l'engagement peut principalement être abordé par (1) la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan qui examine principalement la motivation intrinsèque (pour le plaisir), la motivation extrinsèque (pour une raison externe) et enfin l'amotivation (pas d'intention d'agir), (2) la théorie des attentes et de la valeur d'Eccles et Wigfield qui observe la valeur intrinsèque, l'importance, l'utilité et le coût reliés à la tâche, (3) le modèle de la motivation scolaire de Barbeau qui découle d'une adaptation fine de plusieurs théories importantes telles que celles des attributions causales de Weiner, de l'impuissance acquise de Seligman et de l'auto efficacité de Bandura et (4) le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau où l'élève est au centre de facteurs d'influence externes regroupés en quatre catégories : la vie personnelle de l'élève, la société, l'école et la classe. Néanmoins, plus on étudie l'engagement scolaire, plus on rencontre de chevauchements entre les concepts spécifiques utilisés (les nôtres étant le sentiment d'imposture, le sentiment d'auto efficacité et les buts d'accomplissement) qui influencent la direction et l'intensité de l'engagement cognitif. Les chercheurs ont donc besoin de choisir les visions de l'engagement et les éléments qui répondent le mieux à leurs besoins. Ils peuvent ensuite s'appuyer dessus pour bâtir un plan de recherche ou une stratégie pédagogique. Nous avons personnellement choisi de nous appuyer sur la théorie de Viau car elle semblait correspondre le mieux à notre contexte écologique d'apprentissage. Cependant, le contexte de la formation en alternance est très différent du contexte scolaire classique car les contraintes sont plus grandes et

l'inscription en formation se fait au prix d'un investissement financier et mental préalable beaucoup plus considérable. De plus, selon Molinari et *al.* (2016), tous comme les définitions de l'engagement exposées ci-avant peuvent être diverses, les facteurs l'influençant sont tout aussi variés et complexes à identifier et l'observation des traces d'interaction peuvent refléter un certain engagement sans pour autant que les résultats à des questionnaires montrent un engagement cognitif effectif.

Bien que nous n'ayons pas trouvé de relations significatives entre le niveau global d'engagement cognitif et les facteurs affectivo-motivationnels, certaines relations significatives ont été trouvées entre des dimensions de l'engagement cognitif chez les apprenants ayant un engagement cognitif fort telles que l'usage auto-rapporté de certaines stratégies cognitives et métacognitives et des facteurs affectivo-motivationnels. En effet, nous avons obtenu, une relation significative et positive entre le niveau de SAE pour l'exercice facile et l'usage auto-rapporté de la stratégie d'élaboration ainsi plus l'apprenant a un niveau de SAE élevé pour l'exercice facile, plus il a tendance à faire des analogies avec d'autres situations étudiées et à paraphraser le cours avec ses propres mots. En accord avec Bégin (2008) et Marcus (2010), cette stratégie permet un apprentissage en profondeur et de meilleures appropriations des connaissances (Amadiou & Tricot, 2015). Selon Nagels (2016), le niveau de SAE de l'apprenant peut modifier sa perception de l'environnement et favoriser la régulation des comportements. Ainsi, l'apprenant pourrait utiliser la stratégie d'élaboration quant confronter à un exercice facile mais aussi choisir de ne pas le faire face à un exercice jugé difficile.

Un autre lien significatif et positif concerne le biais de SAE pour l'exercice difficile et la stratégie auto-rapportée d'élaboration, les stratégies métacognitives en général et les pensées critiques. Ainsi plus l'apprenant se surestime lors d'un exercice difficile, plus il a tendance à faire des analogies avec d'autres situations étudiées et à paraphraser le cours avec ses propres mots mais aussi à transformer les contraintes en ressources (Stipek & MacIver, 1989 ; Nicholls, 1979). Selon André et Lelord (2008), quand l'apprenant se sous-estime, il développe l'impression de ne plus maîtriser la situation. Selon Badolo (2016), l'apprenant qui se trouve dans cette situation croirait qu'il est moins intelligent que les autres et utiliserait moins de stratégie profonde. Lorsqu'il enregistre un succès, il le met au compte du hasard et ne croit pas que ce succès soit annonciateur de succès futurs. En ne croyant pas que son

comportement détermine ses résultats, il va s'impliquer moins dans le processus d'apprentissage et sera moins engagé. Ainsi, il vaudrait mieux se surestimer et utiliser des stratégies profondes bénéfiques à l'engagement cognitif que se sous-estimer.

Concernant les liens entre buts d'accomplissement de soi et dimensions de l'engagement cognitif, nous avons trouvé des liens significatifs et négatifs entre les buts d'accomplissement de soi et les buts de performance-approche et la stratégie cognitive de répétition. Plus l'apprenant a de faibles buts d'accomplissement de soi et de faibles buts de performance-approche, plus il utilise la répétition. Ce résultat est analogue à celui trouvé par Weinstein et Mayer (1986) et Nolen et Haladyna (1990). Malheureusement, ce type de stratégie ne conduit généralement qu'à des apprentissages de surface (Entwistle, 1983). Un dernier lien, significatif et positif, concerne le but de performance-évitement et la stratégie d'élaboration: plus l'apprenant veut éviter de paraître en situation d'infériorité par rapport aux autres, plus il aura tendance à paraphraser le cours. Ce résultat inhabituel va à l'encontre de beaucoup de recherche : Darnon et Butera (2005) considèrent que les buts de performance-évitement entraînent des comportements tels que la fuite ou le renoncement (Elliot, 1997) et prédit une faible espérance en termes de compétence à cause de la peur de l'échec (Elliot & Sheldon, 1997) et prédisent une étude de surface alors que l'élaboration prédit une étude de profondeur (Weinstein et Mayer, 1986). La littérature ne peut donc pas expliquer ce résultat. Contrairement aux attentes nous n'avons pas obtenu de lien entre le SIP et l'engagement cognitif.

Enfin, alors que nous nous attendions à ce que les apprenants ayant un engagement cognitif faible aient un SIP élevé, ces mêmes apprenants ont démontré avoir un SIP faible. Selon l'explication avancée dans la littérature, l'augmentation des exigences requises par le niveau d'étude peut être particulièrement déstabilisante pour les étudiants dont le bagage culturel, intellectuel, cognitif ou méthodologique acquis durant le secondaire n'est pas suffisant (Bourque et *al.*, 2010). Ainsi, si leur engagement cognitif est faible, leur score de SIP se doit d'être élevé.

Par définition, une personne qui vit un sentiment d'imposture le fait dans la clandestinité et cherche par tous les moyens à éviter d'être démasquée (Sarrat-Vézina, 2016). Selon Topping et Kimmel (1985), le malaise intense vécu par les apprenants affectés par un sentiment

d'imposture est une barrière à leur potentiel, ce qui les mène parfois à se réfugier dans des fonctions bien inférieures à leurs capacités réelles. De plus, selon Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011), les apprenants tentent généralement de dissimuler ce sentiment de sorte que son admission n'est sûrement pas facile. Selon Robins et Beer (2001) et leurs études chez des étudiants universitaires, à plus long terme, le SIP est relié négativement à l'engagement car, selon Chassangre et Callahan (2007), le cycle de l'imposteur amène les imposteurs à rapidement associer succès et anxiété.

Cependant, selon les auteurs (Clance, 1985 ; Harvey, 1981), les apprenants souffrant de SIP peuvent aussi être ceux qui, pour la première fois dans l'histoire familiale, ont pu réussir (étude, carrière) et accéder à un statut social différent (Clance, 1985 ; Clance et al., 1995 ; Harvey & Katz, 1985 ; Young, 2011). Ainsi donc, selon Sánchez-Rodríguez, Perier, Callahan, et Séjourné (2019), il est aussi possible qu'un degré relativement acceptable de ce syndrome puisse être vécu positivement et puisse permettre l'engagement. Selon Chassangre (2016), pour que le SIP contribue positivement à l'engagement cognitif, il faut adopter un point de vue plus rationnel sur soi en réalisant des exercices, en tenant un carnet des réussites pour se concentrer sur le positif. De ce fait, il est possible de trouver un engagement cognitif élevé allant de pair avec un SIP élevé mais aussi un engagement cognitif faible avec un SIP faible parce que les apprenants apprennent à nuancer leur ressenti général. Cette théorie va de pair avec nos résultats.

De plus, alors que nous nous attendions à ce que les niveaux de SAE soient plus faibles pour les apprenants ayant un engagement cognitif plus faible, notre étude nous a prouvé que cela n'était pas le cas. En effet, les apprenants ayant un engagement cognitif plus faible ont eu des niveaux de SAE plus forts lors de l'exercice facile et lors de l'exercice difficile que les apprenants ayant un engagement cognitif plus fort. Le cadre théorique permet de comprendre ce résultat. En effet, selon plusieurs auteurs (Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004), un des moyens de favoriser l'engagement cognitif réside dans la stimulation du sentiment d'auto-efficacité. De ce fait, pour que l'apprenant s'investisse davantage dans les activités, il faut qu'il ait confiance en ses aptitudes à résoudre des situations problématiques (Dupont et al., 2015). Selon Bandura (2007), il faut cependant noter qu'un sentiment excessif d'auto-efficacité peut aveugler l'apprenant sur d'importants risques et difficultés. S'étant engagés dans une direction qui ne produit pas de résultats, ils peuvent essayer de compenser leurs

pertes en investissant plus de ressources et en prenant plus de risques. Ceci peut affaiblir voire même empêcher l'engagement cognitif.

En résumé, pour les apprenants ayant un engagement cognitif fort, le niveau SAE lors d'un exercice facile est significativement et positivement lié à la stratégie d'élaboration et les buts d'accomplissement de soi sont significativement et positivement liés à la stratégie d'élaboration et négativement à la répétition contrairement au SIP et au niveau de SAE lors d'un exercice difficile qui n'ont aucun lien avec l'engagement cognitif.

III.4.1.2 – Différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant (Hypothèse 2).

Au vu de la littérature citée précédemment et, pour prouver qu'il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années, en faveur des 2^{èmes} années, du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant, nous avons comparé les résultats obtenus par les premières années et par les deuxièmes années pour tous les facteurs ainsi que pour l'engagement cognitif. Nous nous attendons à une différence car l'enjeu n'est pas le même d'une année sur l'autre, la formation en alternance force un développement des responsabilités sur les apprenants et la date de l'examen se rapproche.

En 1^{ère} année, comme attendu, il existe un lien significatif et positif entre le niveau de SAE lors d'un exercice facile et l'engagement cognitif, les stratégies cognitives en général et plus spécifiquement la stratégie d'élaboration ainsi que les pensées critiques, stratégies métacognitives, ainsi, plus l'apprenant a un niveau de SAE lors d'un exercice facile élevé, plus il va être engagé cognitivement et va utiliser la stratégie d'élaboration et les pensées critiques. En accord avec Bizier (1995) et Poirier-Proulx (1997), la stratégie d'élaboration est cruciale à l'engagement cognitif car il s'agit de décrire et d'expliquer des idées avec beaucoup de détails et les pensées critiques démontrent que l'apprenant sait être actif et être capable de faire preuve d'originalité afin de concevoir de nouvelles façons de faire (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). De plus, il y a un lien significatif et positif entre le biais de SAE lors d'un exercice facile et l'engagement cognitif et deux de ses stratégies, la répétition et l'organisation. Plus l'apprenant se surestime, plus il est engagé cognitivement et va utiliser la

répétition et l'organisation. En accord avec Ramsden (1988) et Entwistle (1988), la répétition conduit généralement à des apprentissages de surface mais l'organisation contribue à une activité cognitive de mise en relation des informations et d'organisation de manière à faciliter leur maintien et leur intégration en mémoire. Ainsi, l'organisation développe la compréhension et permet de structurer la répétition (Svennevig, 2004).

En 1^{ère} année, contrairement à ce que nous attendions, il n'y a pas de lien significatif entre le SIP, le SAE lors d'un exercice difficile et les buts d'accomplissement de soi et l'engagement cognitif. L'absence de liens entre les différents facteurs et l'engagement cognitif en première année est étonnante. Contrairement à ce qui est obtenu généralement en contexte scolaire, les sentiments et buts des apprenants semblent assez mal prédire leurs engagements cognitifs, du moins avec la mesure proposée.

En 2^{ème} année, contrairement à ce que nous attendions, il n'y a pas non plus de lien significatif entre nos facteurs (le SIP, le SAE et les buts d'accomplissement de soi) et l'engagement cognitif. Nous pensons en effet que, comme pour l'hypothèse 1 et selon Bourgeois (1998), l'appropriation de théories traditionnelles pour prédire l'engagement des adultes en formation, ici par alternance, n'est pas toujours judicieux. Ceci pourrait nous pousser à croire que soit nos différents facteurs ne sont pas représentatifs de l'engagement cognitif tel que nous le définissons ou encore que les modèles théoriques de l'engagement cognitif ne s'appliquent pas de la même manière sur notre public.

Enfin, alors que nous nous attendions à ce que les premières années aient un engagement cognitif plus faible, un SIP plus fort, des niveaux de SAE plus faibles et un but d'accomplissement de soi plus faibles que les deuxièmes années qui arrivaient en fin de formation et qui étaient proches de l'examen final, les premières années ont démontré avoir un engagement cognitif plus élevé, un niveau de SAE lors d'un exercice difficile plus élevé et un but d'accomplissement de soi plus élevés que les deuxièmes années.

Selon Tessier et Mascret (2016), deux de nos facteurs affectivo-motivationnels (le SAE et les buts d'accomplissement de soi) sont reliés. Ceci est confirmé par Bandura (2003), selon qui plus le SAE est fort, plus les buts sont élevés et plus l'engagement cognitif est fort. En effet,

selon Deschênes (2007), les croyances d'efficacité influent sur l'intensité des efforts que l'apprenant est prêt à dépenser, selon Pekrun (2006), les émotions d'accomplissement sont induites lorsque les apprenants comprennent qu'ils contrôlent, ou qu'ils ne contrôlent pas, les activités d'accomplissement et, selon Tessier et Mascret (2016), l'engagement se développe grâce aux émotions positives des apprenants alors que les émotions d'inactivation négatives produisent l'inverse.

De plus, selon Reuchlin (1984), les interactions personnes / situations créent des différences de perception par rapport à la même situation qui peut physiquement rester la même. Les conduites d'individus différents seraient donc affectées à la fois par des différences existant entre eux et par les différences existant, pour ces individus, dans la situation perçue. Selon Bandura (1997, 2003), lorsque l'apprenant interprète ses faibles réalisations comme étant des indicateurs d'insuffisances personnelles, il amenuise son sentiment d'efficacité. Sachant que les deuxièmes années ont eu plus de réalisations pratiques et/ou écrites, de travaux exécutés que les premières années, ceci pourrait expliquer pourquoi les deuxièmes années ont un niveau de SAE lors d'un exercice difficile plus faible et les premières plus élevé. Les facteurs s'enchaineraient les uns après les autres subséquentement : en deuxième année, plus le SAE est faible, plus les buts sont faibles, plus l'engagement cognitif est faible. Ainsi, la littérature semble expliquer la différence entre les 1^{ères} et les 2^{èmes} années. Cependant, rien dans la littérature ne semble vraiment et clairement expliquer pourquoi les 1^{ères} années ont un niveau de SAE lors d'un exercice difficile, des buts d'accomplissement de soi et un engagement cognitif plus élevés que les 2^{èmes} années.

Contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative d'une année sur l'autre de l'engagement cognitif, quel que soit sa stratégie. De plus, il n'y a pas de différence significative du SIP, des niveaux de SAE et des biais de SAE que l'exercice soit facile ou difficile, des buts d'accomplissement de soi, d'une année sur l'autre.

En résumé, pour les apprenants de première année, le SAE lors d'un exercice facile est significativement et positivement lié à l'engagement cognitif, aux stratégies cognitives, à la stratégie d'élaboration et aux pensées critiques et son biais de SAE est significativement et positivement lié à l'engagement cognitif, la stratégie de répétition et la stratégie

d'organisation contrairement au SIP, au SAE lors d'un exercice difficile et aux buts d'accomplissement de soi qui n'ont aucun lien avec l'engagement cognitif.

III.4.1.3 – Les apprenants de 1ère année ont des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 que les apprenants de 2ème année (Hypothèse 3).

Au vu de la littérature citée précédemment et, pour prouver que les apprenants de 1^{ère} année avaient des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 que ceux en 2^{ème} année nous avons comparé les moyennes des notes obtenues lors des BTS Blancs fait par les premières années et par les deuxièmes années. Nos données récoltées ont prouvé qu'il y avait un lien significatif ente les deux années mais pas avec nos facteurs ou l'engagement cognitif.

Comme attendu, les apprenants en première année avaient une moyenne de performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1 moins élevée que les apprenants en deuxième année.

Selon Trannoy (1999), un apprenant qui persévère et qui utilise de bonnes stratégies d'apprentissage réussit. La réussite ou la performance ne serait ainsi que la conséquence finale de l'engagement sur une certaine période. Néanmoins, selon Covington (1992), il est aussi possible que les pratiques évaluatives centrées sur la performance suscitent l'engagement des plus forts mais nuisent à celui des élèves moyens et faibles. Pour ces apprenants, l'erreur est vu comme un tournant à empêcher car il réduit leurs chances de passer et augmente leurs chances de se retrouver au bas de l'échelle. Ainsi, selon Lepper et Hodell (1989), les apprenants ont tendance à se limiter à mémoriser plutôt qu'à comprendre la matière. Il est donc possible que, par rapport aux deuxièmes années, l'apprenant en première année soit plus concentré sur ses notes que sur ce qu'il a déjà appris et, de ce fait, n'utilise pas toutes ses compétences nécessaires et déjà développées à la réalisation d'une performance plus complète.

III.4.1.4 – Conclusion

L'étude qui vient d'être présentée proposait, suivant la littérature étudiée, de (a) trouver un schéma général qui permette de prédire, de manière positive ou négative, et d'une année sur l'autre, l'engagement cognitif en anglais LV1 de l'apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou de l'apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction du SIP, du SAE et des buts d'accomplissement de soi (facteurs affectivo-motivationnels) et de (b) démontrer que la performance lors d'un BTS Blanc dépend de l'année d'étude.

Pour cela, nous avons mené une expérience bien précise : une étude transversale pour comparer le SIP, les niveaux de SAE, les buts d'accomplissement de soi et l'engagement cognitif de 95 étudiants de première ou de deuxième année de BTS, nous avons aussi observé leurs performances lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

Cette étude n'a pas eu tous les résultats escomptés. Les explications avancées pour justifier l'absence de résultat reposent essentiellement sur un constat : la littérature trop vague et polysémique nous a permis de formuler des hypothèses mais aussi de rapidement prouver le contraire. La raison principale invoquée pour expliquer cela est que notre étude n'a jamais été faite sur un public similaire au nôtre et avec les mêmes facteurs. Or, en contexte réel d'apprentissage, la présence de facteurs affectivo-motivationnels aussi importants peuvent jouer un rôle sur le comportement des apprenants. L'étude suivante qui sera une étude longitudinale sera donc conçue pour observer le même public sur toute la durée de la formation pour voir l'évolution possible dans le temps de nos facteurs.

III.5 – ETUDE 2: ETUDE LONGITUDINALE DES EFFETS DU SIP, DU SAE ET DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF

Dans l'étude précédente, suivant la littérature, nous avons observés le SIP, le SAE et les buts d'accomplissement de soi et leurs effets sur l'engagement cognitif des apprenants de BTS sur 2 années différentes. Dans cette étude, suivant nos hypothèses (voir p. 62), nous nous demandons s'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, des mêmes facteurs affectivo-motivationnels entre le début et la fin de la formation ; et si oui, si cela affecte

l'engagement cognitif. De plus, nous nous demandons s'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

Nous présentons dans un premier temps le contexte de formation et les participants, les manipulations et les mesures des facteurs observés et enfin les lieux et le déroulement de l'étude 2. Nous présenterons ensuite les résultats au travers des statistiques descriptives puis des statistiques inférentielles qui vérifieront les hypothèses avancées. L'objectif de cette deuxième étude est donc d'abord (a) d'évaluer l'évolution des buts d'accomplissement de soi, du sentiment d'auto-efficacité et du sentiment d'imposture et de leurs effets sur l'engagement cognitif selon que les mêmes apprenants soient en début de première ou en fin de deuxième année de BTS TP ou BTS MAV et puis (b) de vérifier que les élèves aient une performance au BTS blanc en anglais LV1 en 2ième année supérieure à celle obtenue en 1ere année.

III.5.1 - CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS

Notre population choisie vient du même milieu que celle de l'étude 1 et suit la même formation. L'échantillon de cette étude est constitué de 46 apprenants (les 1ères années de l'étude 1) évalués au début de l'année scolaire 2016-2017 puis à la fin de l'année 2017-2018 (40 en TP et 6 en MAV). Sur les 40 apprenants en BTS TP, 39 viennent d'un bac professionnel (soit 84.78% de la population) et 1 vient d'un bac général (soit 2.17% de la population). Sur les 6 en BTS MAV, 5 viennent d'un bac professionnel (soit 10.86% de la population) et 1 vient d'un bac général (soit 2.17% de la population). La population est plus spécifiquement uniquement formée de 46 hommes. En première année, les BTS TP étaient âgés de 18 à 24 ans (moyenne d'âge à 19.3 ans) et les BTS MAV étaient âgés de 18 à 19 ans (moyenne d'âge à 18.5 ans). Son étendue la rend fiable, objective et possible la généralisation des résultats.

III.5.2 - MANIPULATION ET MESURES DES FACTEURS

III.5.2.1 - Mesure de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1

Les exercices utilisés d'une année à l'autre pour la performance lors d'un BTS blanc (voir Annexes B, C, D et E, pp. 199-203) étaient les mêmes que pour l'étude 1 (voir p. 67 pour la procédure). Ils ont donc visionné une première vidéo et ont reçu un premier texte en début de 1ère année et une deuxième vidéo et un deuxième texte en fin de 2ème année.

Ces exercices (vidéos et textes) sont des exercices déjà utilisés pour l'actuel BTS en anglais LV1. Le niveau de difficulté pour chaque exercice est le même pour chaque unité d'apprentissage. La durée de la vidéo et la longueur du texte sont les mêmes avec chaque exercice, seul le vocabulaire spécifique au thème utilisé change à chaque fois. Les apprenants ont déjà rencontré et appris le vocabulaire lors des leçons. De ce fait, en 1ère ou en 2ème année, les apprenants en sont à des unités d'apprentissage différentes mais la difficulté reste la même.

III.5.2.2 - Mesure de l'évaluation de l'engagement cognitif

Les questionnaires (voir Annexe F, p. 206) utilisés d'une année à l'autre pour l'engagement cognitif étaient les mêmes que pour l'étude 1 (voir p. 68 pour la procédure). Plus le score est élevé, plus l'apprenant est engagé cognitivement.

III.5.2.3 - Mesures des facteurs affectivo-motivationnels

Mesure des buts d'accomplissement de soi

Les questionnaires (voir Annexe G, p. 211) utilisés d'une année à l'autre pour les buts d'accomplissement de soi étaient les mêmes que pour l'étude 1 (voir p. 69 pour la procédure). Plus le score est élevé, plus le but d'accomplissement de soi est utilisé par l'apprenant.

Mesure du sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité (voir Annexes H, I, J et K, p. 215-220) est évalué avec les deux mêmes exercices (un facile et un difficile) en anglais LV1 que pour l'étude 1 (voir p 69 pour la procédure).

Mesure du sentiment d'imposture

Les questionnaires (voir Annexe L, p. 221) utilisés d'une année à l'autre étaient les mêmes que pour l'étude 1 (voir p 70 pour la procédure). Plus le score est élevé, plus le sentiment d'imposture est fort.

III.5.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'ETUDE

Pour les deux sessions (de septembre à octobre 2016 puis de janvier à mars 2018), les lieux et le déroulement étaient les mêmes que pour l'étude 1 (voir p 71). Plusieurs étudiants pouvaient participer simultanément, mais il leur était interdit de communiquer durant l'étude. La présence d'un expérimentateur était systématique. Au préalable de l'expérience, les participants validaient un formulaire de consentement (voir Annexe A, p 197) concernant leur participation à l'étude. Par la suite, chaque questionnaire était expliqué avant sa passation pour que les étudiants comprennent ce qu'ils se devaient de faire et, avant de le remplir, les étudiants devaient mettre leurs initiales et leur année de naissance de manière à pouvoir être identifié ultérieurement si nécessaire. Des questionnaires sur le Sentiment d'imposture, sur les Buts d'Accomplissement de soi et sur l'Engagement Cognitif ont été remplis et des exercices sur le Sentiment d'Auto-efficacité lors d'un exercice facile et puis lors d'un exercice difficile ont été faits par les mêmes apprenants de BTS en début de première année puis en fin de deuxième année.

Le déroulement suivi pour les questionnaires est le même que pour l'étude 1.

III.6 - RESULTATS DE L'ETUDE 2

Dans cette partie, nous allons exposer nos statistiques descriptives et puis nos statistiques inférentielles pour comprendre nos données.

III.6.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Nous allons observer nos facteurs les uns après les autres, à savoir l'engagement cognitif, les buts d'accomplissement de soi, le SAE, le SIP et enfin la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

Concernant l'engagement cognitif, le résultat de la figure ci-dessous (tableau 22) nous montre que les apprenants qu'ils soient en première ou en deuxième année, sont faiblement engagés (score moyen inférieur à $< 3 / 5$). L'alpha de Cronbach pour l'engagement cognitif est égal à .82 en première année et égal à .88 en deuxième année. Au plan descriptif, on remarque le score moyen de chaque stratégie a tendance à augmenter légèrement en deuxième année mais dans l'ensemble l'engagement est plutôt faible.

		Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Engagement cognitif	1ère année	2.75	1.33	4.08	.583
	2ème année	2.78	1.25	4.17	.580
Stratégies cognitives	1ère année	2.78	1.54	4.63	.676
	2ème année	2.77	1	4.08	.661
Répétition	1ère année	2.74	1.25	4.50	.711
	2ème année	2.95	1	4.50	.845
Organisation	1ère année	2.93	1	4.50	.784
	2ème année	2.55	1	4.75	.776
Elaboration	1ère année	2.76	1.63	4.35	.577
	2ème année	2.81	1	4.50	.727
Stratégies métacognitives	1ère année	2.75	1.50	4.75	.744

	2ème année	2.78	1.50	4.25	.595
Autorégulation	1ère année	2.59	1.25	4.25	.648
	2ème année	2.75	1.25	4.25	.646
Pensées critiques	1ère année	2.79	1.33	5	.746
	2ème année	2.82	1	4.25	.718

TABLEAU 22 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR L'ENGAGEMENT COGNITIF DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2

Concernant le niveau des buts d'accomplissement de soi, le résultat de la figure ci-dessous montre que, en première année comme en deuxième année, les buts généraux sont identiques et plutôt modérés (scores proche de 3/5). Les apprenants disent poursuivre un but de maîtrise plutôt élevé, proche de 4/5 qu'ils soient en première ou deuxième année. De plus, en première année, comme en deuxième année, les apprenants ont des scores moyens de buts de performance approche plutôt faibles (proches de 2/5) et des scores moyens de buts de performance-évitement inférieurs à 3 donc plutôt faibles également. Chaque dimension des buts d'accomplissement de soi est représentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 23). Plus le score est élevé, plus l'apprenant utilise le but fortement. L'alpha de Cronbach pour les buts d'accomplissement de soi est égal à .86 en première année et égal à .86 en deuxième année.

		Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Buts d'accomplissement	1ère année	3.04	1.71	5	.693
	2ème année	3.04	1.83	5	.722
Buts de maîtrise-approche	1ère année	4.05	2	5	.725
	2ème année	3.93	2.20	5	.700
Buts de performance -approche	1ère année	2.27	1	5	.928
	2ème année	2.40	1	5	.910
Buts de performance-évitement	1ère année	2.74	1	5	1.06
	2ème année	2.79	1	5	1.07

TABLEAU 23 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2

Concernant le SAE, que ce soit en première ou en deuxième année, celui-ci est plutôt faible tant pour les exercices faciles que pour les exercices difficiles. En première année comme en deuxième année, les biais du SAE révèlent que les apprenants ont tendance à se sous-estimer (biais négatifs) pour les exercices faciles et se surestiment légèrement pour les exercices difficiles (biais faibles et positifs) (tableau 24).

		Score moyen	Min.	Max.	Ecart-type
Exercice facile	1ère année – Niveau de SAE	35.65	0	80	24.91
	2ème année – Niveau de SAE	36.09	0	80	25.86
	1ère année – Biais de SAE	-12.39	-75.06	66.64	35.19
	2ème année – Biais de SAE	-15.03	-75.06	46.64	32.34
Exercice difficile	1ère année – Niveau de SAE	28.26	0	80	23.69
	2ème année – Niveau de SAE	30.86	0	100	26.23
	1ère année – Biais de SAE	3.91	-70	60	28.32
	2ème année – Biais de SAE	6.08	-90	60	33.49

TABLEAU 24 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LE NIVEAU DE SAE ET LE BIAIS DE SAE LORS D'UN EXERCICE FACILE ET LORS D'UN EXERCICE DIFFICILE DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2

Par rapport au SIP en général, les premières années ont un sentiment d'imposture à 51,43 sur 100. Ce score est considéré comme modéré selon l'échelle de Clance. En deuxième année, ils ont un score de 49.50. Ce score est aussi considéré comme modéré selon l'échelle de Clance.

	Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Première année	51.43	31	70	9.59
Deuxième année	49.50	29	70	12.17

TABLEAU 25 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SIP SELON LES ANNÉES D'ÉTUDES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2

Suivant l'échelle de Clance (1985), plus le score est élevé, plus le Sentiment d'Imposture interfère négativement avec la vie de l'apprenant. Chaque catégorie du Sentiment d'Imposture est représentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 26). L'alpha de Cronbach pour le sentiment d'imposture est à .70 en première année et à .83 en deuxième année.

		Score moyen de SIP pour les 1ères années	Score moyen de SIP pour les 2èmes années
Catégorie du SIP	Faible	41.5 (mini: 31 ; maxi: 47)	38.38 (mini : 29 ; maxi : 47)
	Modéré	51.58 (mini: 48 ; maxi: 55)	51.9 (mini : 48 ; maxi : 55)
	Fréquent	63.46 (mini: 57 ; maxi: 70)	63.46 (mini : 56 ; maxi : 70)
	Total	51.43 (mini: 31 ; max : 70)	49.5 (mini : 29 ; maxi : 70)

TABLEAU 26 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUIVANT LES DIFFÉRENTES CATEGORIES DU SIP POUR L'ÉTUDE 2

Nous avons en plus décidé de regarder ce score général suivant chaque catégorie spécifique pour observer la répartition des apprenants dans les différents groupes. Ainsi, tel que nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, en première année, 16 apprenants ont eu un SIP faible avec une moyenne de 41.5%, 17 apprenants ont eu un SIP modéré avec une moyenne de 51.58% et enfin 13 apprenants ont eu un SIP fréquent avec une moyenne de 63.46%. En deuxième année, 21 apprenants ont eu un SIP faible avec une moyenne de 38.38%, 10 apprenants ont eu un SIP modéré avec une moyenne de 51.90% et enfin 15 apprenants ont eu un SIP fréquent avec une moyenne de 63.46%. Nous pouvons voir que la catégorie la plus importante en première année est celle du SIP modéré alors qu'en deuxième année, la catégorie la plus importante est celle du SIP faible.

		Effectifs en première année	Pourcentage par rapport à la population	Effectifs en deuxième année	Pourcentage par rapport à la population
Catégorie de SIP	faible	16	34,8	21	45.7
	modéré	17	37,0	10	21.7
	fort	13	28,3	15	32.6
	Total	46	100,0	46	100,0

TABLEAU 27 – EFFECTIFS ET POURCENTAGE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU SIP SUIVANT LES ANNEES D'ETUDE DES APPRENANTS POUR L'ÉTUDE 2

Par rapport à la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1, les premières années ont un score moyen de 34.60 sur 100 alors que les deuxièmes années ont un score moyen de 47.56 sur 100. Plus le score est élevé, meilleure est la performance. Le score reste faible sur les deux ans.

	Score moyen	Minimum	Maximum	Ecart-type
Première année	34.60	20	52	7.795
Deuxième année	47.56	35	66.50	7.504

TABLEAU 28 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LA PERFORMANCE LORS D'UN BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 POUR L'ETUDE 2

III.6.2 - STATISTIQUES INFERENTIELLES

Pour évaluer l'évolution de nos variables de l'année 1 à l'année 2, nous avons réalisé des t-test à mesures répétées.

Effet de l'année d'étude sur l'engagement cognitif

D'après les résultats du T-test à mesures répétées évaluant la différence des scores moyens d'engagement cognitif entre la première et la deuxième année, il n'existe aucune différence significative des scores en première année ($M=2.75$, $SD=.583$) et en deuxième année ($M=2.78$, $SD=.580$) ; $t(45)=-.249$, $p=.804$. L'engagement cognitif en anglais LV1 ne varie d'une année à l'autre; il reste faible. Le tableau 29 ci-dessous montre ses stratégies.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(45)	p
Stratégies cognitives	2.78 (.676)	2.77 (.661)	.113	.911
Répétition	2.74 (.711)	2.95 (.845)	-1.304	.199
Organisation	2.93 (.784)	2.55 (.776)	2.396	.021*
Elaboration	2.76 (.577)	2.81 (.727)	-.332	.742

Stratégies métacognitives	2.75 (.744)	2.78 (.595)	-.251	.803
Autorégulation	2.59 (.648)	2.75 (.646)	-1.215	.231
Pensées critiques	2.79 (.746)	2.82 (.718)	-.176	.861

TABLEAU 29 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DE L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR L'ÉTUDE 2

* Corrélation significative

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative d'une année sur l'autre de l'engagement cognitif et des variables de l'engagement cognitif. L'engagement cognitif reste faible de l'année 1 à l'année 2.

Effet de l'année d'étude sur les buts d'accomplissement de soi

Concernant la différence des buts d'accomplissement de soi entre la première et la deuxième année, les résultats du T-test à mesures répétées montrent qu'il n'existe aucune différence significative des scores entre la première année (M=3.04, SD=.693) et la deuxième année (M=3.04, SD=.722) ; $t(45)=.011$, $p=.991$. Le tableau 30 ci-dessous montre ces buts.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(45)	p
But de maîtrise-approche	4.05 (.725)	3.93 (.700)	1.240	.221
But de performance-approche	2.27 (.928)	2.40 (.910)	-1.629	.110
But de performance-évitement	2.74 (1.06)	2.79 (1.07)	-.352	.726

TABLEAU 30 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI POUR L'ÉTUDE 2

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative des buts d'accomplissement de soi, d'une année sur l'autre. Ils restent stables d'une année à l'autre.

Effet de l'année d'étude sur le SAE

D'après le résultat du T-test à mesures répétées concernant le niveau de SAE lors d'un exercice facile et d'un exercice difficile entre la première et la deuxième année, il n'existe aucune différence significative des scores de niveau SAE. Le SAE reste faible.

D'après les résultats du T-test à mesures répétées du biais de SAE lors d'un exercice facile, les apprenants se sous-estiment. Pour le biais de SAE lors d'un exercice difficile, les apprenants se surestiment légèrement.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(45)	p
Niveau de SAE – Exercice facile	35.65 (24.91)	36.09 (25.86)	-.155	.878
Biais de SAE – Exercice facile	-12.39 (35.19)	-15.03 (32.34)	.407	.686
Niveau de SAE – Exercice difficile	28.26 (23.69)	30.86 (26.23)	-.813	.420
Biais de SAE – Exercice difficile	3.91 (28.32)	6.08 (33.49)	-.364	.718

TABLEAU 31 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES NIVEAUX ET BIAIS DE SAE L'ETUDE 2

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative d'une année sur l'autre des niveaux de SAE et des biais de SAE que l'exercice soit facile ou difficile.

Effet de l'année d'étude sur le SIP

D'après les résultats du T-test à mesures répétées entre la première et la deuxième année, il n'existe aucune différence significative des scores de SIP ; en première année (M=51.43, SD=9.59) et en deuxième année (M=49.50, SD=12.17) ; $t(45)=1.209$, $p=.233$.

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative du SIP d'une année à l'autre, celui-ci reste faible. Autrement dit on constate une stabilité du SIP d'une année sur l'autre.

En référence à Clance, pour évaluer si les apprenants qui étaient dans la catégorie « Fort SIP » lors de la première année étaient également ceux ayant un fort SIP la seconde année nous avons effectué un tableau croisé (cf. ci-dessous) et un Khi-deux.

Effectif croisé des catégories de SIP					
		Catégorie de SIP – 2 ^{ème} année			Total
		1	2	3	
Catégorie de SIP – 1 ^{ère} année	1	12	4	1	17
	2	8	3	6	17
	3	1	3	8	12
Total		21	10	15	46

TABLEAU 32 – TABLEAU CROISÉ : CATÉGORIE DE SIP EN PREMIÈRE ANNÉE * CATÉGORIE DE SIP EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2 : LA CATÉGORIE 1 CORRESPOND À UN SIP ÉLEVÉ, LA CATÉGORIE 2 UN SIP MODÉRÉ ET LA CATÉGORIE 3 UN SIP FAIBLE

Les résultats du test du Mac Nemar sont non significatifs, $\chi^2(4, N=46)=2,33, p=.506$ indiquant que statistiquement les apprenants conservent leur niveau de SIP d'une année sur l'autre.

Facteurs affectivo-motivationnels et engagement cognitif

La comparaison des corrélations de l'année 1 et de l'année 2 entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel révèle les résultats suivants : alors qu'en première année, nous avons trouvé (voir Etude 1) que plus l'étudiant auto-rapportait un engagement cognitif élevé et disait mettre en œuvre des stratégies cognitives, la stratégie d'élaboration et des stratégies de pensées critiques et plus son SAE était élevé, aucune corrélation n'est significative lorsqu'ils sont en deuxième année. Le niveau de SAE prédisait l'engagement cognitif en première année mais pas en deuxième année. Un résultat similaire a été retrouvé concernant le biais du SAE : alors qu'en première année, plus le biais du SAE était élevé lors d'un exercice facile et plus l'étudiant auto-rapportait un engagement cognitif élevé et disait mettre en œuvre des stratégies de répétition et d'organisation, aucune corrélation significative n'a été trouvée lorsque ces mêmes étudiants sont en deuxième année.

Effet de l'année d'étude sur la performance en anglais lv1 lors d'un BTS blanc

D'après les résultats du T-test à mesures répétées la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc en première année est significativement inférieure ($M=34.60$, $SD=7.795$) à celle obtenue en deuxième année ($M=47.565$, $SD=7.504.722$) ; $t(45)=-11.225$, $p=.000$.

Ainsi, en accord avec nos attentes, il y a une différence significative de la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc, d'une année sur l'autre.

Analyses complémentaires

Etant donné que seule la performance au BTS blanc anglais augmente de l'année 1 à l'année 2, alors que l'engagement reste stable (à l'exception de la stratégie d'organisation) ainsi que les variables affectivo-motivationnelles nous avons examiné si la performance au BTS blanc anglais de l'année 2 pouvait être liée aux variables affectivo-motivationnelles évaluées dans cette étude 2.

En première année, l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel montre qu'il n'y a aucune corrélation significative.

En deuxième année, en accord avec la littérature (cf. Bandura) l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel est la suivante (tableau 33):

Plus le niveau de SAE lors d'un exercice difficile est élevé, plus la note au BTS blanc est élevée à l'année 2 ;

En outre, on constate une tendance ($p=.06$) révélant qu'un biais de SAE élevé lors d'un exercice difficile est associé à une performance élevée au BTS blanc.

Aucune autre variable affectivo-motivationnelle de l'année 1 ou de l'année 2 n'est liée à la performance.

	SIP	Niveau SAE - Exercice facile	Biais SAE - Exercice facile	Niveau SAE - Exercice difficile	Biais SAE - Exercice difficile	Buts d'accomplissement de soi	Buts - maîtrise- approche	Buts - performance- approche	Buts - performance- évitement	
BTS Blanc	r	-0.097	0.015	-0.010	.391**	0.280	0.059	0.147	0.077	-0.042
	p	0.521	0.923	0.949	0.007	0.060	0.696	0.331	0.610	0.782

TABLEAU 33 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET LA PERFORMANCE POUR LES APPRENANTS DE L'ÉTUDE 2

En résumé, la seule différence significative observée ici concerne la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1 entre les deux années, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 2. En effet, cette différence est favorable pour les apprenants en deuxième année. Les résultats de l'ANCOVA avec le niveau de SAE lors d'un exercice difficile en deuxième année en covariant et la performance en VD révèle toujours un effet significatif de l'année d'étude $F(1, 44) = 38,87 ; p < .001$ et un effet du niveau de SAE lors d'un exercice difficile en année 2 sur la différence de performance. Autrement dit, l'augmentation des performances au BTS blanc en deuxième année s'expliquerait par l'année d'étude mais aussi par le niveau du SAE plus élevé des élèves lorsqu'ils sont en deuxième année.

III.7 – SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Cette partie de notre deuxième étude s'attachera dans un premier temps à faire un rappel des hypothèses. Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer les résultats principaux obtenus pour chacune de nos hypothèses et d'explorer les pistes explicatives par rapport à la présence ou l'absence de certaines relations trouvées.

III.7.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES

En référence aux auteurs (Harvey & Katz, 1985; Clance & O'Toole, 1987; Dweck, 2006 ; Bouffard et al., 2011 ; Chayer & Bouffard, 2010 ; Fruhan, 2002 ; Behets & Vergauwen,

2006 ; Capel & Breckon, 2014 ; Nicholls et al., 1990) montrant un changement avec le temps du niveau d'engagement cognitif et au fait que les exigences académiques de la première année sont inférieures à celles de la deuxième année de BTS, un premier objectif de l'étude 2 était d'évaluer l'évolution de l'engagement cognitif en anglais LV1 du même apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou du même apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction de trois facteurs affectivo-motivationnels, le SIP, le SAE et les buts d'accomplissement de soi. Un deuxième objectif de l'étude 2 était, en référence à Newell (1991) et Schmidt (1988) montrant que la performance pouvait changer dans le temps, d'évaluer l'évolution de leurs performances au BTS blanc d'anglais.

Dans ce cadre, nous avons supposé que (a) chez un même groupe d'apprenants, de la première à la deuxième année, il existe une augmentation de l'engagement cognitif, une diminution du SIP une augmentation du SAE et des buts d'accomplissement de soi élevés (H1), (b) il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 (H2).

III.7.1.1 – Evolution de l'engagement cognitif et des facteurs affectivo-motivationnels de la première à la deuxième année (Hypothèse 1)

Contrairement à ce qui était attendu, de la première à la deuxième année, il n'existe pas d'évolution du point de vue du score global d'engagement cognitif, des stratégies cognitives de répétition, d'organisation et d'élaboration, stratégies métacognitives d'autorégulation et de pensées critiques. L'engagement en anglais LV1 reste faible d'une année à l'autre.

De plus, contrairement à ce qui était attendu, il n'existe pas de différence significative de la première à la deuxième année du point de vue du score global du sentiment d'imposture, du niveau et du biais de sentiment d'auto-efficacité et ce quel que soit le niveau de difficulté (facile ou difficile) et des buts d'accomplissement de soi. Le sentiment d'imposture reste modéré d'une année sur l'autre, le niveau du sentiment d'auto-efficacité reste plutôt faible d'une année sur l'autre et enfin les buts d'accomplissement de soi restent plutôt modérés d'une année sur l'autre.

Contrairement à ce que nous attendions, les apprenants ayant un engagement cognitif qui n'évoluaient pas ou diminuait avaient un SIP plus positif mais avaient aussi leurs niveaux de SAE pour l'exercice facile plus élevés, leurs niveaux de SAE pour l'exercice difficile plus élevés et des buts d'accomplissement de soi plus élevés. Selon Appleton, Christenson et Furlong (2008), l'engagement constitue un prédicteur robuste de l'apprentissage et des performances scolaires. Il est donc un élément crucial pour faire réussir ses élèves. De plus, le modèle didactique de Reeve (2012) qui parle de situation d'apprentissage inintéressante et rébarbative amenant à l'ennui et au manqué d'engagement peut expliquer pourquoi les apprenants ont un engagement cognitif qui diminue. Ceci pourrait aussi être le cas une fois en deuxième année. En effet, selon Brooks-Gunn et Duncan (1997), l'impact initial du désengagement suffit à influencer à long terme les habiletés cognitives des élèves.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution de l'engagement cognitif de la première à la deuxième année ?

Premièrement, nous pensons que l'absence de différence dans l'évolution de l'engagement cognitif de la première à la deuxième année peut être expliquée par la théorie de la valeur subjective d'Eccles et Wigfield (2000). Selon cette théorie, la valeur accordée à la tâche dépendrait de quatre composantes qui sont l'intérêt intrinsèque, l'utilité perçue, l'importance et, enfin, le coût (Eccles & Wigfield, 2002). Pour notre public, l'anglais LV1 appris en classe est un anglais général tournant autour de thèmes prédéfinis par l'éducation nationale tels que la politique anglophone et le marketing. Ces thèmes généraux sont ainsi perçus comme des sujets à apprendre et non une manière de progresser professionnellement car, peu d'entre eux se voient travailler à l'étranger et ils savent que leurs employeurs ne vont pas se baser sur leur niveau ou leurs connaissances générales en anglais pour les embaucher mais plutôt sur leurs compétences professionnelles. De ce fait, la maîtrise de l'anglais LV1 n'est pas pour eux quelque chose de primordial mais plutôt un sujet imposé de manière à obtenir un diplôme. De manière concrète, pour obtenir leurs diplômes, nos apprenants ont besoin de valider chacune de leurs matières professionnelles mais seule la moyenne est nécessaire pour l'unité générale dans laquelle se situe l'anglais LV1. Ainsi, l'absence de différence dans l'évolution de l'engagement cognitif de la première à la deuxième année pourrait être expliquée par le fait

que l'apprenant estime ne pas avoir à travailler cette matière spécifique au vu de ses résultats dans les autres matières.

De plus, nous n'avons observé que l'engagement cognitif en anglais LV1 des apprenants de BTS TP ou de BTS MAV et non leur engagement cognitif général incluant les autres matières générales et professionnelles étudiées pour l'obtention du diplôme. Sachant que, pour la plupart des apprenants, l'anglais ne joue qu'un rôle mineur dans la formation professionnelle complète, il aurait peut-être fallu observer et comparer leurs engagements cognitifs dans les autres matières étudiées lors de leur formation.

Enfin, nous n'avons observé que l'engagement cognitif de notre public et non leur engagement comportemental. Selon Fredricks et al. (2005) et Linnenbrink et Pintrich (2003), les dimensions affective, comportementale et cognitive de l'engagement sont comme un tout aux aspects inter-reliés et chacun de ces aspects peut être vu comme variant quantitativement et qualitativement. Ainsi, la quantité d'effort fourni (temps investi dans l'activité, maintien de l'effort tout au long de l'activité) est plus un indicateur de l'engagement comportemental alors que la qualité de ces efforts est plutôt reliée à l'engagement cognitif. Il nous aurait peut-être fallu observer tous ces genres d'engagement pour avoir un projet plus holistique et des résultats plus précis.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution du SIP?

Selon Lester et Moderski (1995) et Thompson et al. (1998), il est possible que l'accumulation d'expériences de réussites avec les années puisse expliquer le développement du SIP chez les apprenants. En effet, selon Steinberg (1987) et Harvey (1981), le sentiment d'imposture diminuerait avec le temps et avec les accomplissements et donc des apprenants en fin de programme d'études devraient avoir un sentiment d'imposture plus faible que celles le commençant. Cependant, l'étude longitudinale de Pirotsky (2001) sur le sentiment d'imposture de 154 étudiants, montre que le développement du SIP varie selon les personnes. De ce fait, selon lui, le sentiment d'imposture peut être un trait de personnalité stable dans le temps chez certains apprenants alors qu'il n'est qu'un état provisoire s'estompant avec l'expérience chez d'autres. L'étude de Pirotsky (2001) pourrait donc expliquer l'absence de

différence de SIP trouvée dans notre expérience car il se peut que notre public soit composé des deux côtés du spectre de ce trait de personnalité.

De plus, selon les auteurs, le sentiment d'imposteur peut également être associé à un manque de confiance en soi (Clance & Imes, 1978) et à une faible estime de soi globale (Ross & Krukowski, 2003 ; Sonnak & Towell, 2001) ou scolaire (Cozzarelli & Major, 1990; Thompson et *al.*, 1998). Or, comme nous l'avons vu auparavant, nos apprenants qui suivent une formation en alternance sont fortement engagés dans un domaine professionnel spécifique qu'ils maîtrisent et qu'ils aiment et n'ont souvent qu'une piètre image de l'anglais qui n'est pas valorisé pour la passation du diplôme. Nous pouvons donc avancer le fait que le SIP de notre public n'évolue pas d'une année à l'autre car l'apprentissage de l'anglais est, pour eux, inintéressant et sans importance dans la formation dans sa globalité.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution du SAE?

Selon Lecomte (2004), le développement du SAE peut être facilité en fixant deux genres d'objectifs à l'apprenant : un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet et une série de sous-objectifs destinés à maintenir les efforts et à lui fournir des récompenses immédiates. La nécessité de se concentrer sur des progrès proximaux plutôt que sur des résultats lointains est particulièrement intéressante pour les apprenants ayant, au début de la formation, un niveau faible de SAE et qui ont donc souvent besoin d'être rassuré. De plus, selon Ménard, Legault et Dion (2012), l'accumulation d'une seule approche pédagogique a un effet négatif sur le SAE. Ainsi, cette pratique positive a été assurée avec nos apprenants de BTS sachant que chacun des 10 thèmes étudiés sur les deux ans comprenait des évaluations représentatives de l'examen mais aussi des exercices de nature différentes visant à développer une grande variété de compétences en anglais LV1.

Selon Hoy et Spero (2005) et Shoval, Erlich et Fejgin (2010), le SAE ne peut se développer significativement que lors d'une combinaison de formation et de stage pratique. Selon Teo, Lee, Chai et Wong (2009), les apprenants devraient, dans le cadre de toute formation, avoir l'occasion d'expérimenter la pratique de l'anglais professionnel en dehors de la salle de classe étant donné que cette activité constitue la marque du développement la plus

significative de l'efficacité de l'apprenant. Bien que cela soit le cas pour certaines matières enseignées lors d'un BTS professionnel, ceci n'est pas possible avec l'anglais LV1 : tous les cours se font de manière théorique en classe et en vue de la préparation à l'examen final et l'anglais LV1 n'est souvent jamais utilisé en entreprise. Ces études peuvent donc expliquer l'absence d'évolution du SAE.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution des buts d'accomplissement de soi?

Selon les auteurs (Ames, 1992a, 1992b ; Ames & Archer, 1988), les structures de buts imposés en classe peuvent induire certains signaux susceptibles d'orienter l'engagement des apprenants. Selon les auteurs (Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998), les buts des apprenants peuvent principalement changer sur le court terme lorsqu'on leur donne certaines informations juste avant qu'ils ne s'engagent dans une tâche bien particulière. Généralement, l'information apportée incite les apprenants soit à faire de leur mieux sur la tâche, à y prendre du plaisir ou à essayer de progresser (un but de maîtrise), soit à se comparer aux autres ou à des normes (un but de performance). Ainsi, un climat fondé sur des buts de maîtrise accentue l'évaluation sur la base de critères auto-référencés, met l'accent sur le processus d'apprentissage, la maîtrise de tâches et les progrès alors qu'un climat fondé sur des buts de performance accentue le processus de comparaison sociale (Nicholls, 1984, 1989 ; Ames, 1984; Ames, Ames & Felker, 1977). Le premier climat est donc favorable aux apprentissages alors que le second peut provoquer un ensemble de conséquences négatives.

Comme nous l'avons vu précédemment, selon Lecomte (2004), deux genres d'objectifs différents peuvent être imposés à l'apprenant : des buts à court terme ou des buts à long terme. Nous pensons qu'il est important de noter que, par rapport à notre public, ces buts peuvent varier selon les BTS entrepris. En effet, certains BTS sont évalués au travers de CCF (Contrôle en Cours de Formation) et au travers d'une épreuve ponctuelle alors que d'autres ne le sont qu'avec une épreuve ponctuelle en fin de formation. Par définition (Ministère de l'Education), les CCF se basent sur des évaluations simples et régulières, des stratégies d'approche globale et des progressions pédagogiques adaptées aux attentes et aux contraintes des entreprises des apprenants. Il y a donc une logique de construction de compétence. A l'opposé, l'épreuve ponctuelle en fin de formation ne couvre que certains thèmes généraux

couverts par le curriculum national. Sachant que nos apprenants de BTS TP et BTS MAV ne passent qu'une épreuve ponctuelle d'anglais LV1 à la fin de leur formation et sachant que le but principal du cours d'anglais LV1 sur les deux ans est de réussir à l'examen et de s'entraîner dans ce but bien précis, nous pensons donc que les buts qu'ils développent principalement sont des buts de performances éphémères et non des buts menant à un apprentissage permanentes et positives. Cela peut expliquer pourquoi dans notre recherche, il n'existe aucune différence significative sur les deux années.

III.7.1.2 – Evolution des performances au BTS blanc de la première année à la deuxième année (Hypothèse 2)

En accord avec nos attentes, de la première à la deuxième année, le score global de la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc augmente significativement bien qu'elle reste faible.

Comment expliquer l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution de l'engagement cognitif ?

Le lien entre l'engagement et la performance a été maintes fois démontré par les auteurs tels que Viau (1994) et Blumenfeld et Paris (2004). Selon eux, l'engagement mène à la performance lors d'une tâche. Cependant, alors qu'il se peut que des élèves qui paraissent engagés dans leurs comportements observables, ils ne le sont pas en pensée (Linnenbrink & Pintrich, 2003) et ils ne sont donc pas performants lors d'une tâche bien spécifique. Dans cette direction, La Borderie (1991) souligne aussi le fait que souvent l'enseignant ne valorise pas principalement l'engagement cognitif mais la performance de l'élève dans le cadre des évaluations. Il se peut donc que les apprenants de BTS TP ou de BTS MAV ressentent tous les entraînements faits en classe pour améliorer leurs résultats lors de l'épreuve ponctuelle d'anglais LV1 en fin de formation comme une tâche forcée et non plaisante à accomplir et non comme un tremplin leur permettant un développement personnel positif.

Comment expliquer l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution du SIP ?

Selon Harvey et Katz (1985), le sentiment d'imposture est un sentiment intense et secret de fraude en relation avec une performance dans une tâche. Les apprenants ayant un tel sentiment pensent que les autres surévaluent leurs compétences et se sentent indignes des succès obtenus. Ainsi, selon Clance et Imes (1978), malgré leurs accomplissements positifs, ils se sentent inadéquats et incompetents. De plus, certains auteurs (Thompson et *al.*, 1998; Thompson et *al.*, 2000) soutiennent que l'anxiété de ces apprenants peut venir de leur conviction de devoir constamment se montrer à la hauteur et de faire le mieux possible. Ceci crée donc un perfectionnisme assez élevé chez les apprenants souffrant du SIP et cela pourrait expliquer pourquoi le SIP de nos apprenants ne semble pas évoluer alors qu'il y a une amélioration de leur performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc.

Comment expliquer l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution du SAE ?

D'après nos résultats, pour les étudiants en deuxième année, plus le SAE lors d'un exercice difficile est élevé et plus la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 est élevée. L'année d'étude et le niveau de SAE à l'année 2 affectent donc la note au BTS blanc. Cependant, cela n'est pas le cas pour tous. Selon Atkinson (1964), Vroom (1964) et Bandura (2003), les croyances que l'apprenant a en ses capacités à réussir ont une fonction déterminante dans son engagement et ses performances. Ainsi, l'importance du sentiment d'auto-efficacité constitue aussi un point commun majeur de beaucoup de recherches sur la performance (Bong & Skaalvik, 2003 ; Wiegfield & Eccles, 2002 ; Viau, 1994). Cependant, selon les différents auteurs (Bandura, 2003; Galand & Vanlede, 2004; Lecomte, 2004), le sentiment d'auto-efficacité ne se repose pas sur les compétences réelles d'un apprenant mais sur ce qu'il croit pouvoir en faire dans une situation donnée. Il s'agit donc d'une information subjective et les mêmes performances engendrent des degrés de satisfaction différents suivant l'apprenant. De plus, selon Bandura (2003) et Galand et Vanlede (2004), l'impact des expériences passées sur le sentiment d'auto-efficacité n'est pas direct. Ainsi, l'impact d'une réussite varie d'un apprenant à l'autre, en fonction de plusieurs facteurs comme la difficulté de l'activité. Alors qu'un apprenant qui réussit une tâche déjà maîtrisée par le passé a peu de chances de modifier son sentiment d'auto-efficacité, un succès réalisé dans une activité jugée difficile aura davantage tendance à l'améliorer. Ceci est en accord avec nos résultats qui

prouvent qu'il n'y a pas de lien significatif entre la performance et le SAE lors d'un exercice facile mais qu'il y en a un lors d'un exercice difficile.

Comment expliquer l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution des buts ?

Selon la théorie de Nuttin (1980), l'activité de l'apprenant est dirigée vers et réglée par un résultat à atteindre, c'est-à-dire un but spécifique car les buts mobilisent et régularisent la quantité d'effort qu'une personne est prête à déployer pour une tâche donnée (Locke, 1966). Selon Locke (1968), les recherches sur la fixation de but ont suggéré que la performance et la difficulté du but étaient liées de façon invariante. Locke *et coll.* (1981) ont confirmé que les buts difficiles conduisent à une meilleure performance par rapport aux buts faciles ou moyens. En d'autres termes, plus le but est difficile, meilleure est la performance. Ainsi, par rapport à notre public et aux résultats obtenus de notre recherche, nous pouvons penser que les apprenants ne se sont fixés que des buts faciles ou moyens qui amènent peu de chances de produire une bonne performance et que la performance est dû à un autre facteur.

En résumé, selon Bandura et Cervone (1983) et Morgan (1985), les buts permettent des progrès graduels, ont pour effet de favoriser certains facteurs comme le sentiment d'auto-efficacité mais aussi de développer la performance des apprenants et leur engagement. Il est néanmoins important de noter que la plupart des études concernant nos facteurs ne fournissent aucune indication sur la direction des relations observées et que les études longitudinales à mesures répétées qui pourraient permettre un test de prédominance causale sont extrêmement rares.

De plus, selon Baronnier (2003), tous les apprenants n'arrivent pas en classe égaux : certains perçoivent l'intérêt de savoir et d'apprendre, d'autres arrivent en classe complètement démotivés. Une des grandes difficultés est de pouvoir à la fois engager des apprenants qui ont abandonné tout projet de réussite en anglais et de maintenir l'intérêt de ceux qui se montrent performants. Quoi qu'il en soit, les élèves doivent avoir devant eux un enseignant d'engagé et d'intéressé par son métier. Il faut donc être engagé et performant pour engager les apprenant et les rendre performants.

Enfin, selon Skaalvik et Valas (1999) et Chapman et Tunmer (1997), il apparaît que les performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des individus vont avoir une influence déterminante sur leurs croyances et leurs buts. Il serait donc intéressant d'observer ces facteurs. C'est ce que nous avons réalisé dans l'étude 3.

CHAPITRE IV – ETUDE 3 ET ETUDE 4 : EFFETS DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES, DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES EXPERIENCES ANTERIEURES EN ANGLAIS LV1 AU LYCEE SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF

IV.1 – INTRODUCTION THEORIQUE

De nombreux auteurs (Linnenbrink et Pintrich, 2002; Blumenfeld et *al.*, 2005) se sont intéressés à l'engagement cognitif et aux processus qui pouvaient l'influencer positivement ou négativement. D'autres chercheurs tels que Corriveau et Langlois (2011) se sont penchés sur le désengagement et ont tenté d'identifier les facteurs pouvant influencer son apparition ou l'augmenter. Néanmoins, malgré l'avancement des connaissances, ces deux concepts et leurs facteurs restent encore à être précisés.

Notre recherche se base sur un double constat : (a) les apprenants de BTS tertiaire par alternance présentent généralement peu d'engagement cognitif en cours d'anglais LV1, matière obligatoire, malgré des niveaux initiaux très variés en anglais LV1 et malgré une augmentation du niveau d'exigence sur les deux ans au niveau de la langue et des responsabilités et (b), selon les auteurs, la définition même du concept d'engagement varie grandement et n'offre pas d'accord systématique quant aux variables affectant l'engagement. Ces constats conduisent à s'interroger sur les différents facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs tels que les expériences antérieures, les attributions causales et les connaissances métacognitives en anglais LV1 qui expliquent ce manque possible d'engagement cognitif. Nos questions de recherche générales sont donc :

Quels facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs expliquent cet engagement ou désengagement cognitif?

Existe – t-il une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif? Est-ce que les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs affectant l'engagement cognitif sont les mêmes pour les 1^{ères} et les 2^{èmes} années ?

Est-ce qu'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs entre le début et la fin de la formation ? et si oui est-ce que cela affecte l'engagement cognitif?

- Est-ce qu'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 ?

Dans ce cadre et pour répondre à ces questions, nous avons formé deux grands objectifs : (a) le premier objectif sera d'évaluer l'effet des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs – les expériences antérieures en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives - sur l'engagement cognitif et si cet effet varie selon l'année d'étude et, (b) le deuxième objectif est d'évaluer l'effet de l'évolution des mêmes facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur l'engagement cognitif d'une année à l'autre du BTS.

En relation avec le premier objectif et en référence aux auteurs (Norman, 1979 ; Baddeley & Logie, 1999 ; Karabenick & Berger, 2012), nous nous attendons à ce que :

Des connaissances métacognitives élevées entraînent un engagement cognitif plus élevé que si les connaissances métacognitives sont faibles (Flavell, 1987 ; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998) car la prise de conscience progressive de l'apprenant est responsable de sa propre activité cognitive.

Des attributions causales internes, stables et contrôlables, donc positives, entraînent un engagement cognitif plus élevé que si les attributions causales sont externes, instables et incontrôlables (Weiner, 1985 ; Vallerand, 1994) car, selon Weiner (1985). Celles-ci influencent les émotions de l'apprenant et ces émotions, à leur tour, vont influencer son engagement cognitif ;

Des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 positives entraînent un engagement cognitif plus élevé que si les perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 sont négatives (Galand, 1997 ; Bandura, 1997 ; Lent, Lopez & Bieschke, 1991) car si l'on veut soutenir l'engagement des apprenants, il faut se préoccuper de leur réussite. En effet,

l'activation de souvenirs spécifiques a pour effet de diminuer l'activation émotionnelle et d'augmenter le contrôle intellectuel (Conway & Pleydell-Pearce, 2000 ; Williams, 1996).

Au vu de la littérature citée ci-dessus et, pour prouver que les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures en anglais LV1 (facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs) peuvent avoir un fort impact sur de l'engagement cognitif en anglais LV1, qu'il soit positif ou négatif, nous nous attendons, pour l'étude 3, à ce que :

- Les apprenants de BTS TP ou de BTS MAV qui ont un engagement cognitif plus faible ont des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 plus négatives, des attributions causales plus externes, instables et incontrôlables et des connaissances métacognitives plus négatives que les apprenants ayant un engagement cognitif plus élevé. Nous nous attendons en effet à ce que les apprenants qui ont un engagement cognitif plus élevé ont des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 plus positives, des attributions causales plus internes, stables et contrôlables et des connaissances métacognitives plus positives (hypothèse 1) ;
- Il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années, en faveur des deuxièmes années, du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant dans la mesure où l'enjeu n'est pas même d'une année sur l'autre, la formation en alternance force un développement des responsabilités sur les apprenants et la date de l'examen se rapproche (hypothèse 2) ;
- Les apprenants de 1^{ère} année ont des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et les apprenants de 2^{ème} année ont des performances plus fortes lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 dans la mesure où ils ont plus confiance en leurs compétences et où la date de l'examen se rapproche (hypothèse 3).

De plus, nous explorerons si ces facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs affectent différemment l'engagement cognitif selon que l'apprenant soit au début ou à la fin de sa formation professionnelle. En relation avec le deuxième objectif et en référence aux auteurs (Thomas, 1989; Licht, 1992 ; Chouinard, 2001 ; Schunk & Pajares, 2002), nous nous attendons à ce que :

Des connaissances métacognitives qui évoluent négativement entraînent une diminution de l'engagement cognitif tandis que des connaissances métacognitives qui évoluent positivement entraînent une augmentation de l'engagement cognitif (Kluwe & Spada, 1980 ; Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994) car les connaissances métacognitives peuvent être vu comme des composantes de l'engagement cognitif ;

Des attributions causales qui évoluent négativement entraînent une diminution de l'engagement cognitif tandis que des attributions causales qui évoluent positivement entraînent une augmentation de l'engagement cognitif (Viau, 1994 ; Weiner, 1992) car plus un élève identifie ses succès à des causes internes et ses échecs à des causes modifiables, plus sa perception de compétence devrait être positive. De ce fait, un élève qui subit des échecs répétés, en vient à croire qu'il ne possède pas les habiletés nécessaires pour bien poursuivre ses études et ceci fait en sorte que son engagement cognitif sera au plus bas ;

Des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 qui évoluent négativement entraînent une diminution de l'engagement cognitif tandis que des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 qui évoluent positivement entraînent une augmentation de l'engagement cognitif (Bandura, 1986 ; Viau, 1994) car au fur et à mesure de l'exécution de la tâche, les expériences antérieures (méthodes d'apprentissage, rétroactions de l'enseignant) affectent l'apprentissage.

Au vu de la littérature citée ci-dessus et, pour prouver que l'évolution des expériences antérieures en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives (facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs) peuvent avoir un fort impact sur l'évolution de l'engagement cognitif en anglais LV1, qu'il soit positif ou négatif, nous nous attendons, pour l'étude 4, à ce que :

- Il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs entre le début et la fin de la formation et que les apprenants ayant un engagement cognitif qui augmente sur les deux ans ressentent des perceptions d'expériences antérieures plus positives, des attributions causales plus positives et des connaissances métacognitives plus élevées que les apprenants ayant un engagement cognitif qui n'évolue pas ou diminue sur les deux ans. Nous nous attendons en effet à ce que les apprenants ayant un engagement cognitif qui n'évolue pas ou évolue négativement sur les deux ans ressentent des perceptions d'expériences

antérieures plus négatives, des attributions causales plus négatives et des connaissances métacognitives plus faibles (hypothèse 1) ;

- Il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 (hypothèse 2).

De la revue de la littérature, nous retenons que :

En référence aux auteurs (Appleton, Christenson et Furlong, 2008 ; Jimerson, Campos et Grief, 2003 ; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992 ; Fredericks *et al.*, 2004), l'engagement cognitif se développe dans le temps. L'engagement cognitif peut cependant autant évoluer de manière positive que de manière négative.

En référence aux auteurs (Gauvin & Boivin, 2013 ; Gauvin, 2011; Frank & Gilovich, 1989 ; Lau, 1984 ; Flavell, 1976, 1985, 1987), les expériences antérieures en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives affectent l'engagement cognitif. Ainsi, l'évolution de l'engagement pourrait être due à l'évolution des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs comme les expériences antérieures en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives.

En référence aux auteurs (Nadeau & Fisher, 2014 ; Lepoivre-Duc & Sautot, 2009 ; Cogis, 2005 ; Haas, 1999), les perceptions des expériences antérieures peuvent évoluer de manière positive ou négative au fil du temps quand les élèves expriment leurs connaissances antérieures et sont amenés vers de nouvelles connaissances. Les expériences antérieures constituent donc une ouverture sur les connaissances des élèves et évoluent dans le temps.

En référence aux auteurs (Moore *et al.*, 1979 ; Lau, 1984 ; Sanna & Swim, 1992), les attributions causales peuvent évoluer de manière positive ou négative au fil du temps au travers de l'existence de perpétuelles micro-variations des attributions au cours du temps et en fonction des situations vécues au moment de la formulation de l'attribution.

En référence aux auteurs (Noël, 1997 ; Grangeat, 1999), les connaissances métacognitives peuvent évoluer de manière positive ou négative au fil du temps car elles sont une conscience motivée par laquelle l'engagement cognitif de l'apprenant est souligné et qui a un impact sur l'apprentissage.

Bien qu'il n'existe pas de consensus clair dans les écrits par rapport à sa définition (Bernet, 2010), il est largement accepté que l'engagement cognitif qui est d'une grande importance pour la réussite des études est une notion complexe et multidimensionnelle. Sachant que, selon Meyer et Allen (1991), l'engagement est le résultat de l'interaction entre l'apprenant et son environnement passé ou présent, il est nécessaire de distinguer les facteurs qui permettent de comprendre le processus d'engagement cognitif de chacun. Identifier les facteurs permettant d'influencer l'engagement cognitif des apprenants en formation par alternance et leurs évolutions semble donc pertinent. Ainsi, selon une étude menée par Bujold et Saint-Pierre (1996), les apprenants ayant des sentiments plus positifs à l'égard de leur enseignant passé ou présent rapportent un plus grand engagement cognitif présent et futur par rapport à la matière à apprendre. L'évolution de certains facteurs, tels que la perception des expériences antérieures, les attributions causales et les connaissances métacognitives, attire l'attention des éducateurs qui cherchent à augmenter l'engagement cognitif et la réussite des étudiants et à freiner les taux de désengagement ou de d'abandon scolaire (Appleton et *al.*, 2008; Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Sinatra, Heddy & Lombardi, 2015). En effet, selon les auteurs (Appleton et *al.*, 2008; Sauvé, Racette & Royer, 2008), les efforts et les comportements d'études des étudiants ont une grande incidence sur leurs apprentissages. Cependant, d'autres études révèlent aussi que le désengagement se développe de manière non négligeable sur le plan académique (Hockings, 2010; Hockings, Cooke, Yamshita, McGinty & Bowl, 2008). De ce fait, en référence aux études citées ci-dessus (e.g. Pintrich, 2003 ; Clance & Imes, 1978 ; Bandura, 1977, 1997, 2003 ; Galand, Philippot & Frenay, 2006), nous nous attendons donc à ce qu'une évolution positive des perceptions des expériences antérieures, des attributions causales et des connaissances métacognitives ensemble influencent positivement l'évolution de l'Engagement Cognitif.

Le but de cette recherche est de trouver un schéma général qui permette de prédire, de manière positive ou négative, et d'une année sur l'autre, l'engagement cognitif en anglais LV1 de l'apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou de l'apprenant en BTS Maintenance des

Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction des expériences antérieures en anglais LV1, des attributions causales et des connaissances métacognitives (facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs).

Les sujets de notre recherche, les apprenants de BTS tertiaire en alternance, démontrent souvent un désengagement visible et ont souvent de la peine à rester en salle de cours. Ils ne veulent pas s'acharner sur des sujets imposés qui, pour eux, ne correspondent pas à leurs réalités, ils préfèrent aller sur le terrain et travailler. L'anglais est un de ces sujets. Chercher à comprendre et à positivement développer l'engagement cognitif est donc essentiel à l'avancée scientifique mais aussi au développement de leur potentiel. Sachant qu'il n'existe aucune étude qui étudie directement l'impact de l'évolution de nos facteurs affectivo-motivationnels sur l'évolution de l'engagement cognitif et/ou de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1, nous explorerons donc nos résultats car la recherche a besoin d'en préciser et d'en comprendre les mécanismes.

IV.2 – ETUDE 3 : ETUDE TRANSVERSALE DES EFFETS DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES, DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES EXPERIENCES ANTERIEURES SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF

Lors des deux études précédentes, nous avons observé les facteurs affectivo-motivationnels expliquant l'engagement ou désengagement cognitif des apprenants, la différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif ou des facteurs l'affectant et enfin la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant que l'apprenant soit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année. Nous avons aussi observé l'évolution, chez un même groupe d'apprenants, des facteurs affectivo-motivationnels entre le début et la fin de la formation et si cela affectait l'engagement cognitif. Enfin, nous avons observé l'évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant ces facteurs. Dans cette troisième étude, nous allons de nouveau explorer l'engagement cognitif de nos apprenants pour voir si, comme la littérature le prédit (Galand, 1997; Weiner, 1985; Flavell, 1987) et suivant nos hypothèses (voir pp. -), les apprenants de BTS TP ou de BTS MAV qui ont un engagement cognitif plus faible ont des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 plus négatives, des attributions causales plus externes, instables et incontrôlables et des connaissances métacognitives plus négatives que

les apprenants ayant un engagement cognitif plus élevé ; s'il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif ou des facteurs l'affectant ; et enfin s'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant ces facteurs..

Nous présentons dans un premier temps le contexte de formation et les participants, les manipulations et les mesures des facteurs observés et enfin les lieux et le déroulement de l'étude 3. Nous présenterons ensuite les statistiques descriptives avant de présenter les statistiques inférentielles qui vérifieront les hypothèses avancées. L'objectif de cette troisième étude est donc d'abord (a) d'évaluer les effets des connaissances métacognitives, des attributions causales et des expériences antérieures sur l'engagement cognitif sur les apprenants de BTS TP et de BTS MAV d'abord ensemble, puis selon que l'apprenant soit en première ou en deuxième année de sa formation et puis (b) d'évaluer la différence de performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant que l'apprenant soit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année.

IV.2.1 - CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS

Le contexte et les participants de cette étude 3 est le même que celui de l'étude 1 (voir p. 66).

De manière plus spécifique, l'échantillon de cette étude, faite durant l'année scolaire 2016-2017, est constitué de 95 stagiaires, dont 46 stagiaires de première année (40 en TP et 6 en MAV) et 49 stagiaires de deuxième année (37 en TP et 12 en MAV). 72 stagiaires BTS TP viennent d'un bac professionnel (39 en première année et 33 en deuxième année soit 75.78% de la population) et 5 stagiaires BTS TP viennent d'un bac général (1 en première année et 4 en deuxième année soit 5.26% de la population). 16 stagiaires BTS MAV viennent d'un bac professionnel (5 en première année et 11 en deuxième année soit 16.84% de la population) et 2 stagiaires viennent d'un bac général (1 en première année et 1 en deuxième année soit 2.10% de la population).

L'échantillon est plus précisément formé de 94 hommes et d'une femme. Les premières années BTS TP sont âgées entre 18 (1998) et 24 ans (1992) (moyenne d'âge à 19.3 ans) et les

deuxièmes années BTS TP entre 18 (1998) et 23 ans (1993) (moyenne d'âge à 19.8 ans). Les premières années BTS MAV sont âgées entre 18 (1998) et 19 ans (1997) et les deuxièmes années BTS TP entre 19 (1997) et 21 ans (1995).

IV.2.2 - MANIPULATION ET MESURE DES FACTEURS

IV.2.2.1 – Mesure de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1

Les exercices utilisés (voir Annexes B, C, D et E, pp. 199-203) pour évaluer la performance lors d'un BTS blanc étaient le résumé d'une vidéo en anglais LV1 et une discussion en anglais LV1 sur un texte choisi au hasard.

Les vidéos et les textes utilisés sont les mêmes que ceux décrits dans l'étude 1 (voir p. 67). Ces exercices (vidéos et textes) sont des exercices déjà utilisés pour l'actuel BTS en anglais LV1. Le niveau de difficulté pour chaque exercice est le même pour chaque unité d'apprentissage. La durée de la vidéo et la longueur du texte sont les mêmes avec chaque exercice, seul le vocabulaire spécifique au thème utilisé change à chaque fois. Les apprenants ont déjà rencontré et appris le vocabulaire lors des leçons. De ce fait, les 1ères et les 2èmes années en sont à des unités d'apprentissage différentes mais la difficulté reste la même.

IV.2.2.2 – Mesure de l'évaluation de l'engagement cognitif

L'engagement cognitif (voir Annexe F, p. 206) est évalué de la même manière que celle décrite dans le chapitre III (p. 68). Le questionnaire est constitué de 20 affirmations, c'est-à-dire 4 affirmations pour chacune des variables : l'élaboration, la répétition, l'organisation, l'autorégulation et les pensées critiques. Chaque affirmation est évaluée au travers d'une échelle de Likert sachant que 1 veut dire que les apprenants ne sont pas du tout d'accord avec la phrase et 5 ils sont tout à fait d'accord avec l'affirmation. Ainsi, plus le score est élevé, plus l'Engagement Cognitif, ou ses stratégies utilisées, sont importants. Un exemple d'item est « Je m'entraîne à répéter par cœur mes leçons d'anglais LV1 quand je révise ».

Mesure des connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives en anglais LV1 (voir Annexe M, p. 203) sont évaluées par une échelle adaptée de celle de Schraw et Dennison (1994). Nous avons une fois de plus utilisé la méthode de validation de Vallerand (1989). Suivant le questionnaire de Schraw et Dennison, les connaissances métacognitives en anglais LV1 des étudiants sont évaluées par 52 affirmations sur huit catégories au travers du questionnaire : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales, les connaissances conditionnelles, la planification, la gestion d'information, le suivi de compréhension, la correction des erreurs et l'évaluation des connaissances.

Le tableau ci-dessous (Tableau 34) présente les différentes dimensions des connaissances métacognitives au travers d'exemples ainsi que le nombre d'items.

Dimensions métacognitives	Exemple	Nombre d'items
Connaissances déclaratives	« J'apprends plus quand je suis intéressé par le sujet »	8
Connaissances procédurales	« Je sais quelles stratégies j'emploie quand j'étudie »	4
Connaissances conditionnelles	« J'emploie différentes stratégies d'apprentissage selon la situation »	5
Planification	« Je gère mon rythme tout en apprenant afin d'avoir assez de temps »	7
Gestion des informations	« J'essaye de fractionner mon apprentissage en plus petites étapes »	10
Compréhension	« Je me trouve souvent en train d'analyser l'utilité des stratégies que j'emploie pendant que j'étudie »	7
Correction des erreurs	« Je m'arrête et relis quand je ne comprends plus »	5
Evaluation	« Je sais comment je m'en suis sorti une fois que j'ai fini une évaluation »	6

TABLEAU 34 – DIFFÉRENTES DIMENSIONS DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS

Originellement créées par Schraw et Dennison (1994) et simplifiées par Harford Community College Learning Center (2004), les réponses ne peuvent être que « vrai » ou « faux », sachant que « vrai » donne 1 point et « faux » donne 0 points. Ainsi, plus le score est élevé, plus les connaissances métacognitives sont positivement utilisées.

Mesure des attributions causales

Les attributions causales par rapport à la dernière évaluation en anglais LV1 (voir Annexe N, p. 226) sont évaluées par une échelle adaptée de celle de Fontayne et *al.* (2003). Conformément à la procédure de passation du questionnaire de Fontayne et *al.*, nous demandons d'abord aux apprenants s'ils considèrent leur dernière évaluation en anglais LV1 comme étant une réussite ou un échec, puis, les attributions causales pour la dernière évaluation en anglais LV1 sont évaluées par 12 affirmations séparant quatre catégories : le contrôle personnel, le contrôle externe, la stabilité et le lieu de causalité. Les 46 étudiants sont de plus séparés entre ceux qui ressentent une réussite et ceux qui ressentent un échec.

Le tableau ci-dessous (Tableau 35) présente les différentes dimensions de l'attribution causale au travers d'exemples ainsi que le nombre d'items.

Dimensions	Exemple	Nombre d'items
Contrôle personnel	« Vous pouvez influencer votre note en anglais LV1 (1) en travaillant plus ou vous ne pouvez pas l'influencer (9) car vous êtes déjà au maximum de vos capacités. »	3
Contrôle externe	« Vous pouvez réguler votre cause (1) (vous pourrez améliorer votre note la prochaine fois ou ne pas faire pire) ou vous ne pouvez pas la réguler (9) (la note est toujours dû au hasard avec vous) »	3
Stabilité	« La cause est stable (1) (le résultat était prévisible) ou elle est instable (9) (vous pouvez aller du très mauvais au très bon) »	3
Lieu de causalité	« La cause vient de vous (1) (vous en êtes responsable) ou la cause vient d'autre chose (9) »	3

TABLEAU 35 – DIFFERENTES DIMENSIONS DES ATTRIBUTIONS CAUSALES AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS

Chaque affirmation est évaluée par une échelle de Likert allant de 1 à 9, sachant que 1 veut dire que l'affirmation est interne, stable et contrôlable et 9 externe, instable et incontrôlable. Ainsi, plus le score est élevé, plus l'étudiant attribue la cause de ses échecs à des facteurs incontrôlables, instables et externes.

Mesure des expériences antérieures

Les expériences antérieures en anglais LV1 (voir Annexe O, p. 230) sont évaluées par une échelle adaptée de celle de Barnes et Lock (2013). Pour atteindre ce but, une étude méthodologique utilisant la méthode de validation transculturelle de Vallerand (1989) a été réalisée. Les étapes proposées par cette méthodologie servent à effectuer une traduction en français qui doit être très près du sens de la version originale. Le but final d'une telle démarche vise à s'assurer que l'instrument traduit mesure effectivement bien le même concept que la version originale. Le questionnaire écrit en anglais était initialement conçu pour la perception d'apprenants universitaires coréens par rapport à leurs enseignants de lycée. Le questionnaire est fait en trois parties distinctes.

Suivant le questionnaire de Barnes et Lock, la première partie se renseigne sur les sentiments des étudiants dans cinq catégories au travers de questionnaires : la relation à l'enseignant, la capacité de communication de l'enseignant, la justesse des notes attribuées, les connaissances et la crédibilité de l'enseignant en classe et enfin l'organisation et la préparation de l'enseignant. Cette première partie contient 42 questions traitant de l'impression des apprenants par rapport à leurs enseignants d'anglais LV1 au lycée.

Le tableau ci-dessous (Tableau 36) présente les différentes dimensions de l'expérience antérieure en anglais LV1 au lycée au travers d'exemples ainsi que le nombre d'items.

Dimensions	Exemple	Nombre d'items
Relation à l'enseignant	« En général, au lycée, vos enseignants d'anglais LV1 étaient amicaux »	11
Capacité de communication de l'enseignant	« En général, au lycée, vos enseignants d'anglais LV1 donnaient des explications claires »	17
Justesse des notes attribuées	« En général, au lycée, vos enseignants d'anglais LV1 traitaient tous les étudiants de manière juste »	5
Connaissances et crédibilité de l'enseignant	« En général, au lycée, vos enseignants d'anglais LV1 connaissaient bien le vocabulaire »	3
Organisation et préparation de l'enseignant	« En général, au lycée, vos enseignants d'anglais LV1 donnaient bien aux étudiants les objectifs à chaque leçon »	6

TABLEAU 36 – DIFFERENTES DIMENSIONS DES EXPERIENCES ANTERIEURES AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS

Chaque affirmation est évaluée au travers d'une échelle de Likert sachant que 1 veut dire que les apprenants sont tout à fait d'accord avec la phrase et 5 ils ne sont pas du tout d'accord

avec l'affirmation. Ainsi, plus le score est élevé, plus la perception du sentiment négatif est importante pour l'apprenant.

La deuxième partie demandait aux apprenants de classer de 1 à 5 les qualités les plus importantes des précédents enseignants d'anglais LV1 sachant que 1 est le plus important et 5 le moins important.

La troisième partie demandait des informations générales sur les apprenants de manière à générer le profil des apprenants et comprendre leurs origines et leurs souvenirs des cours d'anglais LV1 au lycée. Ils se devaient donc de répondre à quatre questions par rapport à leurs antécédents scolaires (types de baccalauréat poursuivi), leurs capacités de participation en cours, les méthodes antérieures d'apprentissage.

IV.2.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

Pour la session de distribution de questionnaire (septembre à octobre 2016), les lieux utilisés pour répondre aux questionnaires varient en fonction de la classe des apprenants mais, vu qu'ils ont été faits dans les classes habituelles des apprenants, ces derniers ne se retrouvent pas dans un lieu inhabituel qui pourrait développer un certain stress.

Les classes sont des endroits calmes qu'ils se sont déjà appropriés et disposant de la place et du matériel nécessaire. Tous les apprenants disposent de leur table et espace attitrés et répondent aux questionnaires, soit sur leur ordinateur personnel soit sur leur téléphone portable.

Les apprenants ont répondu aux questionnaires en ligne, soit sur leur ordinateur personnel soit sur leur téléphone, en une seule fois par classe et sur une période de deux heures pendant les heures habituelles d'anglais LV1 pour les 3 classes différentes. Sachant que les cours se font sur une école par alternance, les apprenants ont répondu à la totalité des questionnaires sur une période de 2 mois allant de septembre à octobre 2016. Plusieurs étudiants pouvaient participer simultanément, mais il leur était interdit de communiquer durant l'étude. La

présence d'un expérimentateur était systématique. Au préalable de l'expérience, les participants validaient un formulaire de consentement (voir Annexe A, p. 197) concernant leur participation à l'étude. Par la suite, chaque questionnaire était expliqué avant sa passation pour que les étudiants comprennent ce qu'ils se devaient de faire et, avant de le remplir, les étudiants devaient mettre leurs initiales et leur année de naissance de manière à pouvoir être identifié ultérieurement si nécessaire.

Le tableau ci-dessous (Tableau 37) montre le déroulement suivi pour les questionnaires :

Questionnaires	Activités	Durée de passation
1. Evaluation des expériences antérieures	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Explication de la procédure • Distribution du questionnaire • Remplissage du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 mns
2. Evaluation des attributions causales	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Explication de la procédure • Distribution du questionnaire • Remplissage du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 mns
3. Evaluation des connaissances métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation générale des objectifs • Explication de la procédure • Distribution du questionnaire • Remplissage du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 mns

TABLEAU 37 – DÉROULEMENT SUIVI POUR LES QUESTIONNAIRES POUR LES ÉTUDES 3 ET 4

Les données récoltées pour l'engagement cognitif et pour la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 lors de l'étude 1 sont de nouveau utilisées ici dans un deuxième temps.

Au cours des distributions, les tâches suivantes ont été réalisées: la présentation générale des objectifs de la recherche, le déroulement de chaque questionnaire et le temps accordé à l'accomplissement de chaque questionnaire.

IV.3 - RESULTATS DE L'ETUDE 3

Dans cette partie, nous allons exposer nos statistiques descriptives. Nous présenterons en premier lieu les résultats relatifs à l'engagement cognitif au niveau de l'échantillon global puis par année d'étude et, après, les résultats concernant les connaissances métacognitives, les attributions causales, les expériences antérieures en anglais LV1 et les performances au BTS blanc. En second lieu, les statistiques inférentielles seront présentées dans le même ordre, à savoir l'engagement cognitif, les connaissances métacognitives, les attributions causales, les expériences antérieures en anglais LV1 et les performances au BTS blanc.

IV.3.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Par rapport à l'engagement cognitif de nos apprenants, les résultats restent les mêmes que ceux présentés pour l'étude 1 (voir pp. 74). Les apprenants, sur les deux années ensemble ou séparées, sont moyennement engagés (score moyen inférieur à $< 3 / 5$) en anglais.

Par rapport aux connaissances métacognitives, les 95 apprenants ont une moyenne de connaissances métacognitives à 33.90 sur 52 pour les 52 déclarations (mini : 15, maxi : 50). Les 46 apprenants de 1ère année ont une moyenne de connaissances métacognitives à 34.88 sur les 52 déclarations (mini : 20, maxi : 50) et les 49 apprenants de 2ème année ont une moyenne de connaissances métacognitives à 32.85 sur les 52 déclarations (mini : 15, maxi : 48).. Les moyennes pour chaque dimension sont renseignées dans le tableau ci-dessous (Tableau 38) sachant que plus le score est élevé, plus l'apprenant fait preuve d'un niveau élevé de connaissances métacognitives. L'alpha de Cronbach pour les connaissances métacognitives en anglais LV1 est à .868 pour les 95 apprenants, à .858 en première année et à .876 en deuxième année.

		Moyenne	Min.	Max.	Ecart-type
Connaissances déclaratives	95 apprenants ensemble	5.42 / 8	1	8	1.53
	1ère année	5.41 / 8	1	8	1.48
	2ème année	5.42 / 8	2	8	1.59
Connaissances procédurales	95 apprenants ensemble	2.54 / 4	0	4	1.14
	1ère année	2.69 / 4	0	4	1.07
	2ème année	2.42 / 4	0	4	1.20
Connaissances conditionnelles	95 apprenants ensemble	3.44 / 5	1	5	1.06
	1ère année	3.60 / 5	1	5	1.02

	2ème année	3.32 / 5	1	5	1.08
Planification	95 apprenants ensemble	4.46 / 7	0	7	1.58
	1ère année	4.67 / 7	1	7	1.54
	2ème année	4.34 / 7	0	7	1.65
Gestion d'information	95 apprenants ensemble	6.77 / 10	2	10	1.78
	1ère année	7.02 / 10	2	10	1.85
	2ème année	6.61 / 10	2	10	1.70
Suivi de la compréhension	95 apprenants ensemble	4.09 / 7	0	7	1.45
	1ère année	4.30 / 7	1	7	1.31
	2ème année	3.91 / 7	0	6	1.57
Correction des erreurs	95 apprenants ensemble	3.76 / 5	1	5	1.07
	1ère année	4 / 5	0	5	1.03
	2ème année	3.59 / 5	1	5	1.05
Evaluations	95 apprenants ensemble	3.25 / 6	0	6	1.60
	1ère année	3.30 / 6	1	6	1.60
	2ème année	3.20 / 6	0	6	1.61

TABLEAU 38 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES POUR L'ETUDE 3

Nous pouvons voir que, suivant les dimensions auto-rapportées, les 95 apprenants utilisent le plus leurs connaissances déclaratives (connaissance factuelle) et la gestion d'information (organisation, résumé et concentration). Les autres dimensions restent moyennes. Les apprenants de 1ère année utilisent le plus leurs connaissances conditionnelles (savoir quand et pourquoi utiliser quelle stratégie) et la correction des erreurs (stratégie utilisée pour une bonne compréhension et une diminution des erreurs commises) alors que les apprenants de 2ème année utilisent le plus leurs connaissances déclaratives et la correction des erreurs. Les autres dimensions restent moyennes.

Par rapport aux attributions causales, les 95 apprenants ont des attributions causales à 4.65 sur une note standardisée sur 9 (mini : 2.33 ; maxi : 6.17) ce qui est légèrement positif (les attributions sont donc moyennement internes, stables et contrôlables). Pour les 46 1^{ères} années, les attributions causales sont à 4.58 sur une note standardisée sur 9 (mini : 3.25 ; maxi : 6.08). Pour les 49 2^{èmes} années, les attributions causales sont à 4.71 sur une note standardisée sur 9 (mini : 2.33 ; maxi : 6.17). Les moyennes aux dimensions de l'attribution causale sont représentées dans le tableau ci-dessous (Tableau 39). De plus, sur les 95 apprenants, 63 apprenants estiment que leur dernière évaluation en anglais LV1 était une réussite alors que 32 apprenants estiment avoir échoué. Plus le score est élevé, plus l'étudiant ressent une attribution causale négative, c'est-à-dire incontrôlable, instable et externe.

L'alpha de Cronbach pour les attributions causales est à .768, à .726 en première année et à .807 en deuxième année.

		Moyenne	Min.	Max.	Ecart-type
Contrôle externe	95 apprenants ensemble	6.20	1	9	1.90
	1ère année	5.78	1	9	1.65
	2ème année	6.59	1	9	2.06
Contrôle personnel	95 apprenants ensemble	4.13	1	8	1.62
	1ère année	4.02	1	8	1.73
	2ème année	4.23	1	8	1.51
Stabilité	95 apprenants ensemble	5.22	1	9	1.65
	1ère année	5.08	1.67	7.67	1.39
	2ème année	5.35	1	9	1.86
Lieu de causalité	95 apprenants ensemble	3.30	1	8.33	1.61
	1ère année	3.44	1	8.33	1.69
	2ème année	3.17	1	6.33	1.53

TABLEAU 39 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ATTRIBUTIONS CAUSALES POUR L'ETUDE 3

Ce tableau nous indique que les apprenants de 1ère et/ou de 2ème année identifient leur échec ou leur réussite comme étant principalement dû à un lieu de causalité interne (grâce à ses propres efforts) bien que le contrôle soit externe (l'apprenant n'a pas de pouvoir sur la situation).

Par rapport aux expériences antérieures, le premier questionnaire se concentre sur les expériences antérieures en anglais LV1 ressenties par les apprenants au lycée. Ensemble, les 95 apprenants ont une moyenne générale à 2.38 sur 5 (mini : 1.09 ; maxi : 3.67) sachant que 1 est le score le plus positif et que 5 est le score le plus négatif. Ceci indique que la perception qu'ils ont de leurs expériences antérieures des cours d'anglais est plutôt légèrement positive (car inférieur à 3 /5). La moyenne générale des 46 apprenants de 1ère année est à 2.25 sur 5 (mini : 1.09 ; maxi : 3.46). Ceci indique aussi des expériences généralement légèrement positives. La moyenne générale des 49 apprenants de 2ème année est à 2.51 sur 5 (mini : 1.11 ; maxi : 3.67). Ceci indique des expériences antérieures très moyennes. Chaque dimension des expériences antérieures en anglais LV1 au lycée est représentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 40). L'alpha de Cronbach pour les expériences antérieures en anglais LV1 au lycée est à .938, à .918 en première année et à .945 en deuxième année.

		Moyenne	Min.	Max.	Ecart-type
Relation avec l'enseignant	95 apprenants ensemble	2.57	1	4.64	.802
	1ère année	2.36	1	4.27	.692
	2ème année	2.75	1	4.64	.857
Capacité de Communication	95 apprenants ensemble	2.44	1.35	4.29	.525
	1ère année	2.33	1.41	3.47	.447
	2ème année	2.54	1.35	4.29	.574
Justesse des notes	95 apprenants ensemble	2.42	1	3.80	.604
	1ère année	2.29	1	3.60	.565
	2ème année	2.54	1.20	3.80	.618
Connaissances et crédibilité	95 apprenants ensemble	1.92	1	4	.641
	1ère année	1.79	1	3	.572
	2ème année	2.04	1	4	.683
Organisation et préparation	95 apprenants ensemble	2.55	1	4.17	.664
	1ère année	2.46	1	3.83	.639
	2ème année	2.64	1	4.7	.681

TABLEAU 40 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES EXPERIENCES ANTERIEURES POUR L'ETUDE 3

Ce tableau nous indique que, pour les 95 apprenants, le moins important au lycée en cours d'anglais LV1 était leur relation avec leur enseignant alors que le plus important était les connaissances et la crédibilité de ce dernier. Pour les apprenants de 1ère année, le moins important pour eux au lycée en cours d'anglais LV1 était l'organisation et la préparation de leur enseignant alors que le plus important était ses connaissances et sa crédibilité. Pour les apprenants de 2ème année, le moins important pour eux au lycée en cours d'anglais LV1 était leur relation avec leur enseignant alors que le plus important était les connaissances et la crédibilité de ce dernier.

Le deuxième questionnaire présente le profil réfléchi des étudiants de BTS. De manière plus spécifique, les apprenants intentionnellement classent les titres des différentes catégories (Relation avec l'enseignant, Capacité à la Communication, Justesse des notes, Connaissances

et crédibilité et enfin Organisation et Préparation) de 1 à 5 par ordre d'importance avec 1 étant le plus important et 5 une plus faible importance.

De manière générale, les 95 apprenants ensemble déclarent que la justesse des notes donnée était la chose la plus importante de la part de leur enseignant d'anglais au lycée et la connaissance et la crédibilité les moins importantes. Les premières années présentent la connaissance et la crédibilité comme étant les plus importantes et l'organisation et la préparation comme étant les moins importantes alors que, pour les deuxièmes années, la justesse des notes est la plus importante et la connaissance et la crédibilité les moins importantes.

La troisième partie du questionnaire indique les origines et les souvenirs des étudiants de BTS alors qu'ils étaient encore en bac. Nos étudiants de BTS TP et BTS MAV viennent principalement de baccalauréats professionnels (88 apprenants sur 95) où ils sentaient qu'ils étaient essentiellement aussi compétents que les autres (47 apprenants sur 95) où ils avaient appris l'anglais LV1 de différentes manières (49 apprenants sur 95) en étant généralement aussi actifs que passifs (49 apprenants sur 95).

Par rapport à la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 de nos apprenants, les résultats restent les mêmes que ceux présentés pour l'étude 1 (voir p. 79). Les apprenants, sur les deux années ensemble ou séparées, ont un faible niveau de performance (score moyen inférieur à 48%) lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

IV.3.2 - STATISTIQUES INFERENCELLES

Des t-tests à mesures indépendantes ont été réalisés avec l'année d'étude en variable indépendante et, en variables dépendantes, l'engagement cognitif et ses stratégies cognitives et métacognitives, les connaissances métacognitives, les attributions causales et enfin les expériences antérieures.

Effet de la différence d'année sur l'engagement cognitif

Les résultats du T-test à mesures indépendantes montre que les premières années ne se différencient pas des deuxièmes années sur le score moyen d'engagement cognitif (en première année, $M=2.75$, $SD=.583$ et en deuxième année, $M=2.61$, $SD=.622$) ; $t(93)=1.133$, $p=.260$. L'engagement cognitif reste faible. Les différentes stratégies de l'engagement cognitif ont déjà été exposées lors de l'étude 1 (voir p. 68).

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative de l'engagement cognitif quel que soit sa stratégie, entre les premières et les deuxièmes années à l'exception de la stratégie auto-rapportée d'organisation. Les premières années disent utiliser davantage la stratégie d'organisation que les deuxièmes années. Autrement dit, on constate une diminution auto-rapportée de la stratégie l'organisation en deuxième année mais globalement une stabilité de l'engagement cognitif et de ses stratégies entre les deux années.

Effet de la différence d'année sur les connaissances métacognitives

Les résultats du t-test à mesures indépendantes montrent que les premières années ne se différencient pas des deuxièmes années sur le score moyen des connaissances métacognitives en anglais LV1. Il n'existe aucune différence significative des scores pour les premières années ($M=67.09$, $SD=13.15$) et pour les deuxièmes années ($M=63.18$, $SD=14.68$) ; $t(93)=1.364$, $p=.176$. Le tableau ci-dessous (Tableau 41) nous représente les effets des différentes dimensions de ce facteur.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(93)	p
Connaissances déclaratives	10.49 (2.88)	10.43 (3.06)	.088	.930
Connaissances procédurales	5.22 (2.05)	4.67 (2.32)	1.232	.221
Connaissances conditionnelles	6.89 (1.926)	6.43 (2.115)	1.212	.229
Planification	8.86 (3.15)	8.35 (3.17)	.774	.441
Gestion d'information	13.54 (3.51)	12.71 (3.27)	1.190	.237
Suivi de la compréhension	8.11 (2.80)	7.53 (3.03)	.956	.341
Correction des erreurs	7.73 (1.87)	6.90 (2.03)	2.052	.043
Evaluations	6.22 (3.14)	6.16 (3.11)	.105	.917

TABLEAU 41 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES POUR L'ETUDE 3

Ainsi, en accord avec nos attentes, il y a une différence significative pour la correction des erreurs en anglais LV1 chez les apprenants d'année différente. Ainsi, les premières années déclarent plus utiliser la correction des erreurs, stratégie réduisant les erreurs commises et développant la compréhension, que les deuxièmes années. Autrement dit, on constate une instabilité de la correction des erreurs en anglais LV1 chez les apprenants d'année différente. Néanmoins, contrairement à nos attentes, il n'y a aucune différence significative des connaissances métacognitives en général ou de la plupart de ses variables chez les apprenants d'année différente.

Effet de la différence d'année sur les attributions causales

Les résultats du t-test à mesures indépendantes montrent que les premières années ne se différencient pas des deuxièmes années sur le score moyen des attributions causales en anglais LV1. Il n'existe aucune différence significative des scores pour les premières années ($M=4.58$, $SD=.798$) et pour les deuxièmes années ($M=4.67$, $SD=.839$) ; $t(93)=-.762$, $p=.448$. Le tableau ci-dessous (Tableau 42) nous représente les effets des différentes dimensions de ce facteur.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(93)	p
Contrôle personnel	4.02 (1.739)	4.28 (1.465)	-.625	.533
Contrôle externe	5.78 (1.651)	6.43 (2.031)	-2.083	.040
Stabilité	5.08 (1.399)	5.17 (1.767)	-.795	.429
Lieu de causalité	3.44 (1.691)	3.24 (1.535)	.843	.401

TABLEAU 42 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES POUR L'ETUDE 3

Ainsi, en accord avec nos attentes, il y a une différence significative pour le contrôle externe en anglais LV1 chez les apprenants d'année différente. Concernant cette dimension, les premières années déclarent avoir des attributions causales plus stables que les deuxièmes années. Autrement dit, on constate une différence du contrôle externe en anglais LV1 chez les apprenants d'année différente, c'est-à-dire que l'étudiant attribue plus la cause de ses échecs à des facteurs externes d'une année sur l'autre.

Néanmoins, contrairement à nos attentes, il n'y a aucune différence significative des attributions causales en général ou de la plupart de ses variables chez les apprenants d'année différente.

Effet de la différence d'année sur les expériences antérieures

D'après les résultats du t-test à mesures indépendantes, les premières années se différencient des deuxièmes années sur le score moyen des expériences antérieures en anglais LV1. Il existe une différence significative des scores entre les premières années (M=45, SD=8.87) et les deuxièmes années (M=50.2, SD=11.49) ; $t(93)=-2.544$, $p=.016$. Les expériences antérieures restent moyennes. Le tableau ci-dessous (Tableau 43) nous représente les effets des différentes dimensions de ce facteur.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(93)	p
Relations avec les enseignants en anglais LV1 au lycée	47.39 (13.85)	55.17 (17.15)	-2.424	.017
Capacité de communication des enseignants d'anglais LV1 au lycée au lycée	46.64 (8.95)	50.99 (11.49)	-2.047	.043
Justesse des notes données par les enseignants d'anglais LV1 au lycée	45.82 (11.30)	50.93 (12.37)	-2.098	.039
Connaissances et la crédibilité des enseignants d'anglais LV1 au lycée	35.94 (11.45)	40.95 (13.67)	-1.929	.057
Organisation et la préparation des enseignants d'anglais LV1 au lycée	49.27 (12.78)	52.99 (13.67)	-1.369	.174

TABLEAU 43 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES EXPERIENCES ANTERIEURES POUR L'ETUDE 3

Ainsi, il y a une différence significative pour les expériences antérieures en générale chez les apprenants d'année différente en faveur des 2^{èmes} années. Il existe aussi une différence significative pour la relation avec les enseignants en anglais LV1, leur capacité de communication et enfin la justesse des notes. Concernant ces dernières, les premières années déclarent avoir des perceptions de leurs expériences antérieures en anglais LV1 plus faibles, donc plus positives que les deuxièmes années. Autrement dit, on constate une instabilité des expériences antérieures en général et de certaines expériences chez les apprenants d'année différente.

Néanmoins, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative par rapport aux connaissances et la crédibilité des enseignants d'anglais LV1 et à l'organisation et la préparation des enseignants chez les apprenants d'année différente. Autrement dit, on constate une stabilité de certaines expériences chez les apprenants d'année différente.

Facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs et engagement cognitif

Pour les deux années ensembles (N=95), les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 44):

Plus les expériences antérieures en générales sont positives (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies de répétition ;

Plus la relation de l'étudiant avec son enseignant d'anglais LV1 au lycée était bonne (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies de répétition ;

Plus l'étudiant considérait ses notes en anglais LV1 au lycée comme étant juste (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies de répétition ;

Et enfin, plus l'étudiant considérait son enseignant d'anglais LV1 au lycée comme étant organisé et préparé (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies de répétition.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et l'engagement cognitif sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justesse des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Suivi de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs	
Engagement Cognitif	r	-0,110	0,034	-0,202	-0,104	0,173	-0,019	0,050	0,013	-0,111	0,050	-0,028	0,059	0,111	0,089	-0,077	0,041	0,013	0,039	0,089	0,110
	D	0,440	0,460	0,402	0,112	0,440	0,440	0,402	0,423	0,290	0,414	0,290	0,290	0,400	0,400	0,400	0,400	0,400	0,400	0,400	0,400
Stratégies Cognitives	r	-0,170	-0,207	-0,080	-0,211	0,055	-0,129	0,019	-0,080	-0,050	-0,050	0,100	0,089	0,100	0,100	-0,089	0,011	0,100	0,100	0,100	0,100
	D	0,740	0,944	0,420	0,940	0,770	0,770	0,680	0,420	0,680	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770	0,770
Répétition	r	-0,270	-0,270	-0,177	-0,264	0,100	-0,244	0,040	0,000	-0,100	0,040	0,051	0,100	0,100	0,100	-0,100	0,011	0,100	0,100	0,100	0,100
	D	0,000	0,000	0,360	0,010	0,100	0,017	0,100	0,100	0,050	0,050	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100
Organisation	r	0,000	-0,000	0,000	-0,000	0,000	-0,000	-0,000	-0,000	0,000	-0,000	-0,000	0,000	0,000	0,000	-0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	D	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Elaboration	r	0,170	0,170	-0,000	-0,100	0,000	0,100	-0,100	0,000	-0,100	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	-0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	D	0,200	0,200	0,000	0,200	0,000	0,200	0,000	0,200	0,000	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200	0,200
Stratégies Métacognitives	r	0,000	-0,070	-0,000	0,070	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	D	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Autorégulation	r	0,000	0,000	0,000	-0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	D	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Pensées Critiques	r	-0,000	-0,000	-0,000	-0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	D	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

TABLEAU 44 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 95 APPRENANTS DE L'ETUDE 3

Afin d'évaluer ces relations, nous avons conduit des analyses de régression qui évaluent l'interaction entre les variables concernées et l'engagement cognitif et ses stratégies. Chaque combinaison qui présente une corrélation significative sera examinée.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant les expériences antérieures en anglais LV1 et l'engagement cognitif montre qu'il n'y a pas d'effet significatif des expériences antérieures en anglais LV1 sur la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif $F(1, 94) = .001$, $p = .970$. Ce résultat montre que, pour les apprenants, l'emploi auto rapporté de la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif ne dépend pas des expériences antérieures en anglais LV1.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la relation des enseignants d'anglais LV1 avec leurs apprenants et les stratégies cognitives et la répétition de l'engagement cognitif montre qu'il y a un effet significatif de la relation des enseignants d'anglais LV1 avec leurs apprenants sur les stratégies cognitives $F(1, 94) = 4.171$, $p = .044$, mais qu'il n'y a pas d'effet significatif de la relation des enseignants d'anglais LV1 avec leurs apprenants sur la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif $F(1, 94) = .690$, $p = .408$. Ces résultats montrent que, pour les apprenants, l'emploi auto rapporté des stratégies cognitives de l'engagement cognitif dépend de la relation avec les enseignants d'anglais LV1: plus l'apprenant a eu une relation positive avec ses enseignants d'anglais LV1 au lycée, plus ses stratégies cognitives sont élevées. Les résultats montrent aussi que l'emploi auto rapporté de la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif ne dépend pas de la relation des enseignants d'anglais LV1.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la justesse des notes des enseignants d'anglais LV1 et les stratégies cognitives et la répétition de l'engagement cognitif montre qu'il y a un effet significatif de la justesse des notes des enseignants d'anglais LV1 sur les stratégies cognitives $F(1, 94) = 4.320$, $p = .040$, mais qu'il n'y a pas d'effet significatif de la justesse des notes des enseignants d'anglais LV1 sur la répétition, stratégie

cognitive de l'engagement cognitif $F(1, 94)= 1.001$, $p= .320$. Ces résultats montrent que, pour les apprenants, l'emploi auto rapporté des stratégies cognitives de l'engagement cognitif dépend de la justesse des notes des enseignants d'anglais LV1: plus l'apprenant a ressenti de la justesse dans les notes données par ses enseignants d'anglais LV1 au lycée, plus il dit utiliser des stratégies cognitives. Les résultats montrent, pour les apprenants, l'emploi auto rapporté de la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif, ne dépend pas de la justesse des notes des enseignants d'anglais LV1.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant l'organisation et de la préparation des enseignants d'anglais LV1 et la répétition de l'engagement cognitif montre qu'il n'y a pas d'effet significatif de l'organisation et de la préparation des enseignants d'anglais LV1 sur la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif $F(1, 94)= .254$, $p= .615$. Ce résultat montre que, pour les apprenants, l'emploi auto rapporté de la répétition, stratégie cognitive de l'engagement cognitif ne dépend pas de l'organisation et de la préparation des enseignants d'anglais LV1.

Pour les premières années ($N=46$), les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 45):

Plus l'étudiant a des attributions causales stables et moins il dit mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation ;

Plus l'étudiant attribue la cause de ses échecs à des facteurs externes et plus il dit mettre en œuvre des stratégies de pensées critiques.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et l'engagement cognitif sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justesse des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Suivi de la Compréhension	Evaluation	Gestion d'Inhibition	Correction des Erreurs	
Engagement Cognitif	r	0,047	0,091	0,001	0,204	0,002	0,035	0,111	0,141	0,113	0,011	0,072	0,004	0,009	0,020	0,008	0,025	0,021	0,101	0,101	0,112
	D	0,255	0,140	0,001	0,171	0,001	0,015	0,116	0,144	0,152	0,016	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021
Stratégies Cognitives	r	-0,105	-0,140	-0,117	0,024	0,152	-0,052	-0,055	-0,081	0,005	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
	D	0,140	0,211	0,200	0,111	0,200	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102	0,102
Elaboration	r	0,044	0,124	-0,071	0,204	0,154	0,001	0,001	0,001	0,011	0,111	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	D	0,150	0,140	0,102	0,111	0,111	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
Organisation	r	0,070	0,081	0,010	0,151	0,071	0,041	0,011	0,011	0,121	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021	0,021
	D	0,140	0,101	0,001	0,111	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
Répétition	r	0,050	0,141	0,020	0,121	0,001	0,111	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
	D	0,050	0,141	0,020	0,121	0,001	0,111	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
Stratégies Métacognitives	r	0,111	0,001	-0,101	0,111	0,101	0,001	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
	D	0,111	0,001	0,101	0,111	0,101	0,001	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
Autorégulation	r	0,001	0,001	0,001	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
	D	0,001	0,001	0,001	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
Pensées Critiques	r	0,031	0,001	0,001	0,001	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011
	D	0,031	0,001	0,001	0,001	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011	0,011

TABLEAU 45 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 1^{ERE} ANNEES DE L'ETUDE 3

Afin d'évaluer ces relations, nous avons conduit des analyses de régression qui évaluent l'interaction entre les facteurs concernées et l'engagement cognitif et ses stratégies. Chaque combinaison qui présente une corrélation significative sera examinée.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la stabilité, dimension de l'attribution causale et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la stabilité sur l'autorégulation $F(1,44) = 6.660, p = .013$. Ce résultat montre que, pour les 1ères années, l'emploi auto-rapporté de l'autorégulation dépend de la stabilité, dimension de l'attribution causale : plus l'étudiant a des attributions causales stables, moins il dit mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant le lieu de causalité, dimension de l'attribution causale et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de le lieu de causalité sur les pensées critiques $F(1,44) = 4.844, p = .033$. Ce résultat montre que, pour les 1ères années, l'emploi auto-rapporté des pensées critiques dépend du lieu de causalité, dimension de l'attribution causale : plus l'étudiant ressent un lieu de causalité, plus il dit mettre en œuvre des stratégies de pensées critiques.

Pour les deuxième années (N=49), les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 46):

Plus les expériences antérieures en générales sont positives (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'élaboration;

Plus la relation de l'étudiant avec son enseignant d'anglais LV1 au lycée était bonne (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'élaboration;

Plus l'étudiant considérait son enseignant d'anglais LV1 au lycée comme étant organisé et préparé (score faible) et plus l'étudiant dit mettre en œuvre des stratégies d'élaboration.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et l'engagement cognitif sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justesse des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lien de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Suivi de la Compréhension	Évaluation	Sélection d'Information	Correction des Erreurs
Engagement Cognitif	r	-0,087	-0,044	0,033	-0,103	-0,147	0,115	-0,072	-0,086	0,077	0,090	0,241	-0,044	0,045	-0,024	-0,013	0,079	0,048	0,052	0,005
	p	0,645	0,716	0,589	0,470	0,073	0,312	0,402	0,403	0,501	0,707	0,002	0,138	0,104	0,654	0,713	0,670	0,311	0,153	0,979
Stratégies Cognitives	r	-0,112	-0,173	0,088	0,174	0,113	-0,138	0,104	-0,095	-0,140	0,184	0,140	-0,048	-0,034	0,130	0,087	-0,107	0,114	0,107	0,144
	p	0,302	0,219	0,469	0,222	0,302	0,155	0,300	0,393	0,249	0,280	0,204	0,388	0,397	0,244	0,287	0,300	0,284	0,243	0,281
Elaboration	r	-0,247	-0,319	0,199	0,297	0,184	-0,205	0,160	0,149	0,178	0,173	0,141	0,093	0,101	0,100	0,144	-0,142	0,166	0,140	0,134
	p	0,014	0,025	0,119	0,071	0,084	0,004	0,088	0,149	0,108	0,103	0,100	0,410	0,380	0,744	0,444	0,104	0,104	0,079	0,080
Organisation	r	-0,035	-0,070	0,100	0,054	0,057	0,117	-0,014	-0,030	0,070	0,144	0,100	0,034	0,041	-0,002	-0,100	-0,120	0,154	0,100	0,100
	p	0,809	0,620	0,410	0,600	0,614	0,023	0,924	0,887	0,486	0,007	0,110	0,504	0,410	0,980	0,447	0,410	0,390	0,400	0,420
Répétition	r	0,100	-0,070	0,080	0,084	0,100	-0,027	-0,011	-0,013	-0,107	0,111	0,100	-0,020	-0,020	0,100	-0,004	-0,004	0,100	0,100	0,100
	p	0,669	0,669	0,410	0,600	0,600	0,844	0,868	0,214	0,248	0,244	0,669	0,669	0,669	0,669	0,669	0,669	0,669	0,669	0,669
Stratégies Métacognitives	r	0,080	-0,080	0,080	0,080	0,080	-0,070	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100
	p	0,600	0,600	0,410	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600	0,600
Autoregulation	r	0,050	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100
	p	0,600	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410
Pensées Critiques	r	0,080	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100
	p	0,729	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410	0,410

TABLEAU 46 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 2^{EME} ANNEES DE L'ETUDE 3

Afin d'évaluer ces relations, nous avons conduit des analyses de régression qui évaluent l'interaction entre les facteurs concernées et l'engagement cognitif et ses stratégies. Chaque combinaison qui présente une corrélation significative sera examinée.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant les expériences antérieures et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif des expériences antérieures sur l'élaboration $F(1,47) = 6.473, p = .014$. Ce résultat montre que, pour les 2èmes années, l'emploi auto-rapporté de l'élaboration dépend des expériences antérieures : plus l'étudiant a des attributions causales stables, plus il dit mettre en œuvre des stratégies d'élaboration.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la relation des enseignants d'anglais LV1 avec leurs apprenants et l'engagement cognitif ou certaines de ses

stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la relation des enseignants d'anglais LV1 avec leurs apprenants sur l'élaboration $F(1,47) = 5.342, p = .025$. Ce résultat montre que, pour les 2èmes années, l'emploi auto-rapporté de l'élaboration dépend la relation des enseignants d'anglais LV1 avec leurs apprenants : plus l'étudiant a eu de bonnes relations avec ses enseignants d'anglais LV1 au lycée, plus il dit mettre en œuvre des stratégies l'élaboration.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant l'organisation et la préparation et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de l'organisation et la préparation sur l'élaboration $F(1,47) = 9.391, p = .004$. Ce résultat montre que, pour les 2èmes années, l'emploi auto-rapporté de l'élaboration dépend de l'organisation et la préparation: plus l'étudiant a jugé son enseignant d'anglais LV1 au lycée comme étant organisé et préparé, plus il dit mettre en œuvre des stratégies d'élaboration.

Effet de la différence d'année sur la performance en anglais LV1

Les résultats récoltés du t-test à mesures indépendantes entre les premières et les deuxièmes années sont les mêmes que ceux donnés dans l'étude 1 (voir p. 87). Ils montrent qu'il existe une différence significative des scores en première année ($M=34.60, SD=7.79$) et en deuxième année ($M=47.95, SD=14.41$) ; $t(93)=-5.564, p<.001$. Ainsi, conformément à nos attentes, il existe une différence significative au niveau de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1. Cette différence est favorable pour les apprenants en deuxième année.

Facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs et performance lors d'un BTS Blanc :

Nous allons ici faire des analyses pour voir si, indépendamment de l'année d'étude, les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs affectent la performance au BTS blanc.

Pour les deux années ensembles ($N=95$), l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel et métacognitif sont les suivantes (tableau 47):

Plus les connaissances métacognitives en générales sont élevées et plus la note au BTS Blanc est élevée ;

Plus les connaissances déclaratives sont élevées et plus la note au BTS Blanc est élevée ;

Enfin, plus la stratégie d'évaluation est forte et plus la note au BTS Blanc est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Ajustement des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Savoir de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs
BTS Blanc	r	0,212	0,154	0,167	0,164	0,224	0,171	0,164	0,177	0,134	0,174	0,255	0,302	0,174	0,152	0,158	0,168	0,236	0,174	0,167
	p	0,000	0,043	0,033	0,034	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

TABLEAU 47 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES APPRENANTS DE L'ÉTUDE 3

Pour les premières années (N=46), l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel et métacognitif sont les suivantes (tableau 48):

Plus les étudiants croyaient en la connaissance et la crédibilité de leur enseignant d'anglais LV1 au lycée, plus la note au BTS est élevée ;

Enfin, plus la stratégie de compréhension est forte et moins la note au BTS est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Ajustement des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Savoir de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs
BTS Blanc	r	0,132	0,162	0,167	0,164	0,224	0,171	0,164	0,177	0,134	0,174	0,255	0,302	0,174	0,152	0,158	0,168	0,236	0,174	0,167
	p	0,132	0,033	0,034	0,034	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

TABLEAU 48 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 1^{ERE} ANNEES DE L'ÉTUDE 3

Pour les deuxièmes années (N=49), l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel et métacognitif sont les suivantes (tableau 49):

Plus les attributions causales sont internes, stables et contrôlables, plus la note au BTS est élevée ;

Plus le contrôle personnel est interne, stable et contrôlable, plus la note au BTS est élevée ;

Plus le lieu de causalité est interne, stable et contrôlable, plus la note au BTS est élevée ;

Plus les connaissances métacognitives en générales sont élevées et plus la note au BTS est élevée ;

Plus les connaissances déclaratives sont élevées et plus la note au BTS est élevée ;

Plus les connaissances procédurales sont élevées et plus la note au BTS est élevée ;

Plus les connaissances conditionnelles sont élevées et plus la note au BTS est élevée ;

Plus la stratégie d'évaluation est élevée et plus la note au BTS est élevée ;

Enfin, plus la stratégie de gestion est élevée et plus la note au BTS est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justice des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Précaution	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Suivi de la Compréhension	Explication	Gestion d'Obstacles	Correction des Erreurs
BTS Blanc	1																			
r		0,24	0,08	0,11	0,19	0,03	0,41	0,25	0,41	0,02	0,01	0,00	0,51	0,48	0,26	0,02	0,00	0,73	0,87	0,10
p		0,02	0,32	0,23	0,11	0,81	0,00	0,00	0,00	0,91	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,98	0,00	0,00	0,00	0,13

TABEAU 49 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 2^{EME} ANNEES DE L'ETUDE
3

Ainsi, il semblerait donc que, pour les 95 apprenants, les étudiants ont besoin d'avoir connaissances métacognitives en général, des connaissances déclaratives et des stratégies d'évaluation élevées pour obtenir une note élevée au BTS blanc. En 1^{ère} année, la seule condition favorable à une note élevée au BTS blanc est la connaissance et la crédibilité de leur enseignant d'anglais LV1 au lycée alors qu'une stratégie de compréhension peut lui faire obstacle. En 2^{ème} année, neuf facteurs différents peuvent favoriser l'obtention d'une note élevée au BTS blanc : des attributions causales internes, stables et contrôlables, un contrôle

personnel interne, stable et contrôlable, un lieu de causalité est interne, stable et contrôlable, des connaissances métacognitives élevées, des connaissances déclaratives élevées, des connaissances procédurales élevées, des connaissances conditionnelles élevées, des stratégies d'évaluation élevées et des stratégies de gestion élevées.

IV.4 – SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Cette partie de notre troisième étude s'attachera dans un premier temps à faire une synthèse des hypothèses. Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer les résultats principaux obtenus pour chacune de nos hypothèses et d'explorer les pistes explicatives par rapport à la présence ou l'absence de certaines relations trouvées.

IV.4.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES ET SYNTHÈSES DES RESULTATS PRINCIPAUX

En référence aux auteurs (Ames, 1992 ; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998 ; Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000), un premier objectif de l'étude 3 était d'évaluer l'engagement cognitif en anglais LV1 de l'apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou de l'apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction de trois facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs, les expériences antérieures en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives. Un deuxième objectif de l'étude 3 était d'examiner si les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs prédictors de l'engagement cognitif étaient les mêmes en première et en deuxième année.

- Dans ce cadre, nous avons supposé que (a) les apprenants de BTS TP ou de BTS MAV ayant un engagement cognitif plus faible aient des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 plus négatives, des attributions causales plus externes, instables et incontrôlables et des connaissances métacognitives plus négatives que les apprenants ayant un engagement cognitif plus élevé. Nous nous attendons en effet à ce que les apprenants ayant un engagement cognitif plus élevé aient des perceptions d'expériences antérieures en anglais LV1 plus positives, des attributions causales plus internes, stables et contrôlables et des connaissances métacognitives plus positives

(H1) et (b) il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années, en faveur des deuxièmes années, du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant dans la mesure où l'enjeu n'est pas même d'une année sur l'autre, la formation en alternance force un développement des responsabilités sur les apprenants et la date de l'examen se rapproche (H2). Nous avons de plus mené une analyse complémentaire pour observer les effets de nos facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur la performance des étudiants lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sachant que les apprenants de 2^{ème} année ont des performances plus fortes lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 que les 1^{ères} années dans la mesure où ils ont plus confiance en leurs compétences et où la date de l'examen se rapproche (H3).

IV.4.1.1 – Niveau d'engagement cognitif suivant la perception des expériences antérieures, des attributions causales et des connaissances métacognitives (Hypothèse 1)

Notre étude nous a ainsi démontré qu'ensemble les apprenants avaient un score d'engagement cognitif général moyen avec des expériences antérieures légèrement positives, des attributions causales légèrement externes, instables et incontrôlables et des connaissances métacognitives modérément positives.

Contrairement à ce que nous attendions, nous n'avons pas constaté de lien significatif entre nos facteurs (les expériences antérieures, les attributions causales et les connaissances métacognitives) et l'engagement cognitif des 95 apprenants de BTS TP ou de BTS MAV. Bien que nous n'ayons pas trouvé de relations significatives entre le niveau global d'engagement cognitif et les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs, nous pouvons néanmoins voir que, pour tous les apprenants ensemble, il existe des liens significatifs et négatifs entre les expériences antérieures en général et l'organisation et la préparation de l'enseignant d'anglais au lycée et la stratégie auto-rapportée de répétition et entre la relation avec l'enseignant de lycée et la justesse des notes et les stratégies cognitives et la stratégie auto-rapportée de répétition. Ainsi, plus les expériences antérieures en anglais LV1 étaient positives, plus l'enseignant apparaissait comme étant organisé et préparé et plus les apprenants utilisent la stratégie de répétition. De plus, plus les 95 apprenants en général, ou les 2^{èmes} années seuls, avaient une bonne relation avec leur enseignant ou percevaient comme juste les notes reçues, plus ils utilisent leurs stratégies cognitives et la stratégie auto-rapportée

de répétition. En accord avec Dart et *al.* (2000) et Entwistle et Peterson (2004), l'adoption d'une stratégie d'apprentissage dans le présent par un étudiant s'appuie sur son expérience antérieure. Selon Chouinard et Fournier (2002), l'enseignant détient une plus grande influence sur l'engagement de l'élève que les parents et, selon Côté (2012), la relation entre un étudiant et son enseignant est un facteur clé de la réussite scolaire. Ainsi, selon Talbot et Arrieu-Mutel (2012), toutes représentations professionnelles positives des enseignants dans le passé a une influence dans le présent (Talbot, 1998). La littérature est donc en accord avec nos résultats.

En résumé, plus les apprenants ont eu de bonnes expériences en général en anglais au lycée (plus spécifiquement, ils avaient de bonnes relations avec leur enseignants au lycée et ils les ont vu préparés, organisés et comme donnant des notes justes), plus ils ont des liens significatifs et positifs avec les stratégies cognitives et la stratégie auto-rapportée de répétition.

IV.4.1.2 - Différences entre les premières et les deuxièmes années du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant (Hypothèse 2).

Au vu de la littérature citée précédemment et, pour prouver qu'il existe une différence entre les premières et les deuxièmes années, en faveur des 2^{èmes} années, du point de vue de l'engagement cognitif et des facteurs l'affectant, nous avons comparé les résultats obtenus par les premières années et par les deuxièmes années pour tous les facteurs ainsi que pour l'engagement cognitif. Nous nous attendons à une différence car l'enjeu n'est pas le même d'une année sur l'autre, la formation en alternance force un développement des responsabilités sur les apprenants et la date de l'examen se rapproche.

En 1^{ère} année, nous n'avons pas trouvé de relations significatives entre le niveau global d'engagement cognitif et les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs. Cependant, il existe un lien significatif et négatif entre la stabilité de l'attribution causale et la stratégie auto-rapportée d'autorégulation. Ainsi, plus l'attribution causale est instable, plus l'apprenant utilise son autorégulation. En accord avec Zimmerman et Schunk (2001) et Bouffard et Vezeau (2010), un apprenant qui s'autorégule participe activement et délibérément à ses propres processus d'apprentissage et lorsqu'il attribue sa réussite à des facteurs instables, son

autorégulation est plus faible. De plus, il existe un lien significatif et positif entre le lieu de causalité et les pensées critiques. Ainsi, plus l'apprenant est en contrôle de son apprentissage, plus il utilise ses pensées critiques. Selon Lipman (1995), l'apprenant fait appel à des capacités pertinentes telles que le contrôle de son apprentissage pour développer ses pensées critiques. De plus, l'inverse est aussi possible selon Laliberté (1992) car le fait de se préoccuper directement et explicitement de la pensée critique aiderait l'apprenant à progresser.

En 2^{ème} année, nous n'avons pas trouvé de relations significatives entre le niveau global d'engagement cognitif et les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs. Cependant, il existe un lien significatif et négatif entre la stratégie auto-rapportée d'élaboration et les expériences antérieures en général mais aussi avec la relation de l'apprenant avec son enseignant d'anglais LV1 au lycée et l'organisation et la préparation du dit enseignant. Ainsi, plus l'apprenant a eu des expériences antérieures positives ainsi que des rapports positifs avec son enseignant d'anglais LV1 au lycée et a perçu l'organisation et la préparation dudit enseignant positivement, plus il utilise la stratégie auto-rapportée d'élaboration. Ceci est en accord avec la littérature. En effet, selon Baslev, Tominska, et Vanhulle (2011), l'élaboration est réexaminée par rapport aux expériences vécues par l'apprenant dans le cours même des situations qu'il relie à ces expériences. Elle dépend de son histoire et de ses croyances. Selon Roger, Jorro et Maubant (2014), les expériences antérieures devraient les conduire à une meilleure compréhension de ces différentes expériences à partir d'une reconstitution de leurs histoires, de leur construction de connaissances, autrement dit du processus d'élaboration. Les 1^{ère} années n'ont pas démontré avoir les mêmes liens. Ceci peut être dû au fait qu'ils n'ont pas encore assez eu de recul en 1^{ère} année par rapport à leurs expériences au lycée.

VI.4.1.3 – Les apprenants de 1^{ère} année ont des performances plus faibles lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 que les apprenants de 2^{ème} année (Hypothèse 3).

Lors de l'étude 1, nous avons déjà discuté le fait que les apprenants de 2^{ème} année avaient un meilleur score de performance lors d'un BTS blanc (voir p. 79).

Nous avons remarqué dans cette étude 3 que les 1^{ères} années démontrent n'avoir qu'un lien significatif et positif entre le suivi de la compréhension et la performance alors que les 2^{èmes} années ont des liens significatifs et négatifs entre les attributions causales en général, et plus précisément le contrôle personnel et le lieu de causalité, et la performance ainsi que des liens significatifs et positifs entre les connaissances métacognitives en général, et plus précisément les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales, les connaissances conditionnelles, la stratégie d'évaluation et la stratégie de gestion d'information. Selon Weiner (1986), les attributions causales sont en lien avec la prédiction des performances futures, tant dans la tradition métacognitive que dans les modèles motivationnels. En référence à Weiner (1986) et à Bandura (1986), la perception de contrôle sur la performance et l'utilisation positive des connaissances métacognitives des apprenants les poussent à plus s'appliquer lors de tâches et donc en retour à mieux performer lors d'un BTS blanc.

La différence en nombre de lien significatif peut s'expliquer par le fait que les 1^{ères} années n'ont pas encore pleinement fait l'expérience de BTS blanc en cours et n'en voient pas précisément l'utilité. Ceci n'est plus le cas pour les 2^{èmes} années qui s'impliquent entièrement.

III.4.1.4 – Conclusion

L'étude qui vient d'être présentée proposait, suivant la littérature étudiée, de (a) trouver un schéma général qui permette de prédire, de manière positive ou négative, et d'une année sur l'autre, l'engagement cognitif en anglais LV1 de l'apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou de l'apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction des expériences antérieures en anglais LV1, des attributions causales et des connaissances métacognitives (facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs) et de (b) démontrer que la performance lors d'un BTS Blanc dépend de l'année d'étude.

Cette étude transversale a mis en exergue l'importance du rôle des expériences antérieures vécues au lycée dans les cours d'anglais, des connaissances métacognitives et des attributions causales sur l'engagement cognitif et sur la performance au BTS blanc. Nous avons vu également que plus de facteurs affectaient certaines dimensions de l'engagement chez les 2^{èmes} années que chez les 1^{ères} années. L'étude suivante, qui sera une étude longitudinale, sera

donc conçue pour observer le même échantillon d'étudiants sur toute la durée de la formation pour voir l'évolution possible dans le temps des facteurs affectivo-motivationnels et si cette évolution explique les différences d'engagement et de performance au BTS blanc.

IV.5 – ETUDE 4 : ETUDE LONGITUDINALE DES EFFETS DES EXPERIENCES ANTERIEURES, DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES

Dans l'étude précédente, suivant la littérature, nous avons observés les connaissances métacognitives, les attributions causales et les expériences antérieures en anglais LV1 au lycée et leurs effets sur l'engagement cognitif et la performance lors d'un BTS Blancs en anglais LV1 des apprenants de BTS chez des 1^{ères} années comparés à des 2^{èmes} années. Dans cette étude, suivant la littérature et nos hypothèses (voir p. 125), nous nous demandons s'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, des mêmes facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs entre le début et la fin de la formation et, si oui, si cela affecte l'engagement cognitif (H1). De plus, nous nous demandons s'il y a une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 (H2).

Nous rappellerons dans un premier temps au travers de renvois le contexte de formation et les participants, les manipulations et les mesures des facteurs observés et enfin les lieux et le déroulement de l'étude 4. Nous présenterons ensuite les résultats au travers des statistiques descriptives puis des statistiques inférentielles qui vérifieront les hypothèses avancées. L'objectif de cette quatrième étude est donc (a) d'évaluer l'évolution des connaissances métacognitives, des attributions causales et des expériences antérieures et de leurs effets sur l'engagement cognitif selon que les mêmes apprenants soient en début de première ou en fin de deuxième année de BTS TP ou BTS MAV et puis (b) d'évaluer la différence de performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant que l'apprenant soit en 1^{ère} ou en 2^{ème} année.

IV.5.1 – CONTEXTE DE FORMATION ET PARTICIPANTS

L'échantillon de cette étude est constitué de 46 apprenants (les 1ères années de l'étude 1 (voir p. 66)) évalués au début de l'année scolaire 2016-2017 puis à la fin de l'année 2017-2018 (40 en TP et 6 en MAV).

IV.5.2 - MANIPULATION ET MESURES DES FACTEURS

IV.5.2.1 – Mesure de la performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1

Les exercices utilisés (voir Annexes B, C, D et E, pp. 199-203) pour évaluer la performance lors d'un BTS blanc étaient le résumé d'une vidéo en anglais LV1 et une discussion en anglais LV1 sur un texte choisi au hasard.

Les vidéos et les textes utilisés sont les mêmes que ceux décrits dans l'étude 1 (voir p. 67).

IV.5.2.2 – Mesure de l'évaluation de l'engagement cognitif

Les questionnaires (voir Annexe F, p. 206) et les items utilisés d'une année à l'autre pour l'engagement cognitif étaient les mêmes que pour l'étude 1 (voir p. 68 pour la procédure). De même que pour les autres études, plus le score est élevé, plus l'apprenant est engagé cognitivement.

IV.5.2.3 – Mesures des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs

Mesure des connaissances métacognitives

Les questionnaires (voir Annexe M, p. 223) et les items utilisés d'une année à l'autre pour les expériences antérieures étaient les mêmes que pour l'étude 3 (voir p. 131 pour la procédure). Plus le score est élevé, plus les connaissances métacognitives sont positivement utilisées.

Mesure des attributions causales

Les questionnaires (voir Annexe N, p. 226) et les items utilisés d'une année à l'autre pour les attributions causales étaient les mêmes que pour l'étude 3 (voir p. 132 pour la procédure). Plus le score est élevé, plus l'étudiant ressent une attribution causale négative, c'est-à-dire incontrôlable, instable et externe.

Mesure des expériences antérieures

Les questionnaires (voir Annexe O, p. 230) et les items utilisés d'une année à l'autre pour les expériences antérieures étaient les mêmes que pour l'étude 3 (voir p. 132 pour la procédure). Plus le score est élevé, plus l'apprenant se rappelle avoir eu une expérience antérieure négative en anglais en LV1 au lycée.

IV.5.3 - LIEU ET DEROULEMENT DE L'ETUDE

Pour les deux sessions (de septembre à octobre 2016 puis de janvier à mars 2018), les lieux et le déroulement étaient les mêmes que pour l'étude 3 (voir p. 134). Plusieurs étudiants pouvaient participer simultanément, mais il leur était interdit de communiquer durant l'étude. La présence d'un expérimentateur était systématique. Au préalable de l'expérience, les participants validaient un formulaire de consentement (voir Annexe A, p. 197) concernant leur participation à l'étude. Par la suite, chaque questionnaire était expliqué avant sa passation pour que les étudiants comprennent ce qu'ils se devaient de faire et, avant de le remplir, les étudiants devaient mettre leurs initiales et leur année de naissance de manière à pouvoir être identifié ultérieurement si nécessaire. Des questionnaires sur les expériences antérieures en anglais LV1 au lycée, les attributions causales, les connaissances métacognitives et sur l'Engagement Cognitif ont été remplis par les mêmes apprenants de BTS en début de première année puis en fin de deuxième année.

Le déroulement suivi pour les questionnaires est le même que pour l'étude 3 (voir p. 134).

IV.6 – RESULTATS DE L'ETUDE 4

Dans cette partie, nous allons exposer nos statistiques descriptives et puis nos statistiques inférentielles pour comprendre nos données.

IV.6.1 - STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Nous allons observer nos facteurs les uns après les autres, à savoir l'Engagement Cognitif, les connaissances métacognitives, les attributions causales, les expériences antérieures en anglais LV1 au lycée et enfin la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1.

Par rapport à l'engagement cognitif de nos apprenants, les résultats restent les mêmes que ceux présentés pour l'étude 2 (voir p. 103). Les apprenants, qu'ils soient en première ou en deuxième année, sont faiblement engagés (score moyen inférieur à $< 3 / 5$).

Par rapport aux Connaissances Métacognitives, les premières années ont une moyenne de connaissances métacognitives à 34.88 sur 52 (mini : 20 ; maxi : 50). En deuxième année, le score est à 32.93 sur 52 (mini : 20 ; maxi : 46). Les scores sont plutôt positifs. Les moyennes pour chaque dimension sont renseignées dans le tableau ci-dessous (Tableau 50) sachant que plus le score est élevé, plus dimension est positivement utilisée. L'alpha de Cronbach pour les connaissances métacognitives en anglais LV1 est à .794 en première année et à .796 en deuxième année.

	1ère année				2ème année			
	Moyenne	Min.	Max.	Ecart-type	Moyenne	Min.	Max	Ecart-type
Connaissances déclaratives	5.45 / 8	1	8	1.501	5.15 / 8	2	8	1.397
Connaissances procédurales	2.71 / 4	0	4	1.067	2.30 / 4	0	4	1.072
Connaissances conditionnelles	3.58 / 5	1	5	1.001	3.60 / 5	2	5	.953

Planification	4.60 / 7	1	7	1.639	4.67 / 7	2	7	1.430
Gestion d'information	7.04 / 10	2	10	1.825	6.43 / 10	3	9	1.641
Suivi de la compréhension	4.21 / 7	0	7	1.459	3.91 / 7	0	6	1.589
Correction des erreurs	4.02 / 5	2	5	.977	3.52 / 5	1	5	1.187
Evaluations	3.23 / 6	0	6	1.635	3.32 / 6	0	6	1.430

TABLEAU 50 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 4

Alors qu'en première année, nous avons vu dans l'étude 3 (voir p. 136) qu'ils disaient utiliser surtout des connaissances métacognitives relatives à la correction des erreurs, une fois en 2^{ème} année, ce sont les connaissances déclaratives qui sont auto-rapportées comme étant les plus utilisées. Les autres dimensions restent moyennes.

Par rapport aux attributions causales, de la première à la deuxième année, les scores moyens d'attributions causales restent plutôt faibles (échelle de 1 à 9 avec une moyenne à 5), ils passent de 4.58 (mini : 3.25 ; maxi : 6.08) à 4.78 (mini : 3.25 ; maxi : 6.58). Les moyennes aux dimensions de l'attribution causale sont représentées dans le tableau ci-dessous (Tableau 51). De plus, en 1^{ère} année, sur les 46 apprenants, 30 apprenants estiment que leur dernière évaluation en anglais LV1 était une réussite alors que, une fois en 2^{ème} année, ils ne sont plus que 16 car 22 apprenants ont modifié leur évaluation (18 de réussite à échec et 4 d'échec à réussite). Comme expliqué dans l'étude 3 (voir p. 137) et comme cela est le cas dans cette étude, plus le score global des attributions causales est élevé, plus l'étudiant ressent une attribution causale négative, c'est-à-dire incontrôlable, instable et externe. L'alpha de Cronbach est à .420 en première année et à .336 en deuxième année.

	46 apprenants en 1 ^{ère} année				46 apprenants en 2 ^{ème} année			
	Moyenne sur 9	Mini.	Maxi.	Ecart-type	Moyenne sur 9	Mini.	Maxi.	Ecart-type
Contrôle externe	5.78	1	9	1.651	6.07	2	9	1.702
Contrôle personnel	4.02	1	8	1.739	3.81	1.33	7.33	1.534
Stabilité	5.08	1.67	7.67	1.399	5.39	3.33	7.67	1.156
Lieu de causalité	3.44	1	8.33	1.691	3.84	2	7.67	1.356

TABLEAU 51 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 4

Ce tableau nous indique que le lieu de causalité est la dimension la plus interne en 1ère année alors qu'en 2ème année, c'est le contrôle personnel.

L'évolution des expériences antérieures n'est pas étudiée sachant que les perceptions de l'anglais au lycée ne changent pas. L'étude des perceptions de 1^{ère} année a déjà été faite dans l'étude 3 (voir p. 137). Ainsi, sachant que 1 est le score le plus positif et que 5 est le score le plus négatif, les 46 apprenants en première année ont un score moyen à 2.25 sur 5 (mini : 1.09 ; maxi : 3.46). Ceci indique des expériences légèrement positives. Chaque dimension des expériences antérieures en anglais LV1 au lycée est représentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 52). L'alpha de Cronbach pour les expériences antérieures en anglais LV1 au lycée est à .918 en première année.

En 1ère année				
	Moyenne	Min.	Max.	Ecart-type
Relation avec l'enseignant	2.36	1	4.27	.692
Capacité de Communication	2.33	1.41	3.47	.447
Justesse des notes	2.29	1	3.60	.565
Connaissances et crédibilité	1.79	1	3	.572
Organisation et préparation	2.46	1	3.83	.639

TABLEAU 52 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES EXPERIENCES ANTERIEURES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE POUR L'ÉTUDE 4

Ce tableau nous indique que, en 1ère année, la dimension la moins importante pour les apprenants au lycée en cours d'anglais LV1 était les connaissances et la crédibilité de leur enseignant alors que la plus importante était l'organisation et la préparation de ce dernier ainsi la relation qu'ils avaient ensemble.

Par rapport à la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1, les données récoltées sont les mêmes que celles de l'étude 2 (voir p. 107). Le score reste faible sur les deux ans alors que plus le score est élevé, meilleure est la performance.

IV.6.2 - STATISTIQUES INFERENCELLES

Pour évaluer l'évolution de nos variables de l'année 1 à l'année 2, nous avons réalisé des t-test à mesures répétées.

Effet de l'année d'étude sur l'engagement cognitif

Les résultats du T-test à mesures répétées montre que les premières années ne se différencient pas des deuxièmes années sur le score moyen d'engagement cognitif (en première année, $M=2.75$, $SD=.583$ et en deuxième année, $M=2.78$, $SD=.580$) ; $t(45)=-.249$, $p=.804$. Les différentes stratégies de l'engagement cognitif ont déjà été exposées lors de l'étude 2 (voir p. 107).

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative d'une année sur l'autre de l'engagement cognitif et des variables de l'engagement cognitif. L'engagement cognitif reste faible de l'année 1 à l'année 2.

Effets de l'année d'étude sur les connaissances métacognitives

Les résultats du T-test à mesures répétées montre que les premières années se différencient des deuxièmes années sur le score moyen des connaissances métacognitives (en première année, $M=67.09$, $SD=13.157$ et en deuxième année, $M=63.33$, $SD=13.466$) ; $t(45)=2.189$, $p=.034$. Le tableau ci-dessous (Tableau 53) nous représente les effets des différentes dimensions de ce facteur.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(45)	p
164 Page				

Connaissances déclaratives	10.49 (2.886)	9.90 (2.688)	1.266	.212
Connaissances procédurales	5.22 (2.053)	4.43 (2.061)	2.228	.031
Connaissances conditionnelles	6.89 (1.926)	6.93 (1.834)	-.112	.911
Planification	8.86 (3.152)	8.98 (2.751)	-.279	.782
Gestion d'information	13.54 (3.510)	12.37 (3.157)	2.170	.035
Suivi de la compréhension	8.11 (2.806)	7.52 (3.056)	1.139	.261
Correction des erreurs	7.73 (1.879)	6.77 (2.283)	2.189	.018
Evaluations	6.22 (3.145)	6.39 (2.751)	-.321	.750

TABLEAU 53 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES POUR L'ETUDE 4

Ainsi, il y a une différence significative des connaissances métacognitives en général, des connaissances procédurales, de la gestion d'information et de la correction des erreurs d'une année sur l'autre en faveur des 1^{ères} années. Néanmoins, il n'y a pas de différence significative des connaissances déclaratives, des connaissances conditionnelles, de la planification, du suivi de la compréhension et des évaluations d'une année sur l'autre.

Effets de l'année d'étude sur les attributions causales

Les résultats du T-test à mesures répétées montre que les premières années ne se différencient pas des deuxièmes années sur le score moyen des attributions causales en anglais LV1 (en première année, $M=4.58$, $SD=.798$ et en deuxième année, $M=4.78$, $SD=.682$) ; $t(45)=-1.281$, $p=.207$. Le tableau ci-dessous (Tableau 54) nous représente les effets des différentes dimensions de ce facteur.

	M (SD) Année 1	M (SD) Année 2	t(45)	p
Contrôle personnel	4.02 (1.739)	3.81 (1.534)	.619	.539
Contrôle externe	5.78 (1.651)	6.07 (1.702)	-.886	.380
Stabilité	5.08 (1.399)	5.39 (1.156)	-1.158	.253
Lieu de causalité	3.44 (1.691)	3.84 (1.356)	-1.273	.210

TABLEAU 54 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES POUR L'ETUDE 4

Ainsi, contrairement à nos attentes, il n'y a pas de différence significative des attributions causales d'une année sur l'autre.

Effet de l'année d'étude sur les expériences antérieures

Ceci n'a pas été étudié sachant que les données concernent le lycée.

Facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs et engagement cognitif sur deux années

En première année (N=46), les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel et métacognitif sont exposées dans l'étude 3 (p. 146). Nous avons pu voir que :

Plus l'étudiant a des attributions causales stables et moins il dit mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation ;

Plus l'étudiant attribue la cause de ses échecs à des facteurs externes et plus il dit mettre en œuvre des stratégies de pensées critiques.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et l'engagement cognitif sont non significatives. Les analyses des régressions ont été faites dans l'étude 1 (p. 82).

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Jeux de Rôle	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Savoir de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs
Engagement Cognitif	r	-0,04	-0,20	0,00	-0,24	-0,04	0,15	0,14	-0,14	-0,11	0,02	0,02	0,04	0,04	0,02	0,04	0,21	0,21	0,00	0,11
D	0,157	0,154	0,280	0,174	-0,040	0,270	0,404	0,208	0,184	0,102	0,104	0,138	0,175	0,033	0,028	0,150	0,110	0,060	0,002	0,166
Stratégies Cognitives	r	-0,10	-0,18	-0,10	-0,20	-0,14	0,01	-0,09	-0,10	-0,01	0,19	0,09	-0,01	-0,01	-0,01	0,02	0,04	0,04	0,04	0,11
D	0,100	0,171	0,205	0,177	0,140	0,127	0,101	0,100	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101
Elaboration	r	-0,24	-0,16	-0,07	-0,22	-0,14	0,04	0,04	0,07	0,07	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04
D	0,131	0,200	0,093	0,174	0,131	0,043	0,040	0,044	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040	0,040
Organisation	r	-0,02	-0,02	0,04	-0,11	0,07	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04
D	0,102	0,117	0,084	0,051	0,071	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041
Répétition	r	0,00	-0,10	0,00	-0,11	0,00	0,00	0,00	-0,10	-0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
D	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100	0,100
Stratégies Métacognitives	r	0,00	-0,02	0,00	-0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
D	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101
Autorégulation	r	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
D	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101
Pensées Critiques	r	-0,00	-0,00	0,00	-0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
D	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101	0,101

TABLEAU 55 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 1^{ERE} ANNEES DE L'ETUDE 4

En deuxième année, les corrélations significatives entre chaque dimension de l'engagement cognitif et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 56):

Plus l'étudiant pense avoir eu une bonne communication avec son enseignant d'anglais LV1 au lycée, moins il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies d'élaboration ;

Plus l'étudiant pense avoir reçu des notes justes de la part de son enseignant d'anglais LV1 au lycée, moins il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies de répétition et d'élaboration;

Plus l'étudiant pense que son enseignant d'anglais LV1 au lycée avait les connaissances nécessaires et était crédible, plus il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies d'autorégulations ;

Plus l'étudiant pense que son enseignant d'anglais LV1 au lycée était organisé et préparé, plus il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies d'autorégulations ;

Plus l'étudiant a des connaissances métacognitives élevées, moins il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies d'élaboration ;

Plus l'étudiant a des connaissances procédurales élevées, moins il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies de répétition ;

Plus l'étudiant utilise des stratégies de compréhension, plus il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies d'autorégulations ;

Plus l'étudiant utilise des stratégies d'évaluation, moins il démontre avoir de l'engagement cognitif et auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies cognitives, des stratégies d'organisation et des stratégies d'élaboration ;

Plus l'étudiant utilise des stratégies d'erreurs, moins il auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies d'élaboration ;

Et enfin, plus il ressent un sentiment de stabilité, moins il démontre avoir de l'engagement cognitif et auto-rapporte mettre en œuvre des stratégies d'organisation, des stratégies métacognitives et des stratégies d'autorégulation.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et l'engagement cognitif sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justesse des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Suivi de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs
Engagement Cognitif	r	0,360	0,113	0,069	-0,217	0,020	0,214	0,207	-0,229	0,177	0,022	0,175	-0,073	-0,140	0,072	0,068	0,020	-0,205	0,047	-0,220
	p	0,000	0,460	0,704	0,001	0,957	0,001	0,001	0,001	0,002	0,975	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Stratégies Cognitives	r	0,295	0,289	0,284	0,281	0,280	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Élaboration	r	0,284	0,283	0,282	0,281	0,280	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Organisation	r	0,283	0,282	0,281	0,280	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266	0,265
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Répétition	r	0,282	0,281	0,280	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266	0,265	0,264
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Stratégies Métacognitives	r	0,281	0,280	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266	0,265	0,264	0,263
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Auto-régulation	r	0,280	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266	0,265	0,264	0,263	0,262
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Pensées Cilliques	r	0,279	0,278	0,277	0,276	0,275	0,274	0,273	0,272	0,271	0,270	0,269	0,268	0,267	0,266	0,265	0,264	0,263	0,262	0,261
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

TABLEAU 56 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 2^{EME} ANNEES DE L'ETUDE 4

Afin d'évaluer ces relations, nous avons conduit des analyses de régression qui évaluent l'interaction entre les variables concernées et l'engagement cognitif et ses stratégies. Chaque combinaison qui présente une corrélation significative sera examinée.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la communication de l'enseignant au lycée en anglais LV1 et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il n'y a pas d'effet significatif de la communication de l'enseignant au lycée en anglais LV1 sur la stratégie auto-rapportée d'élaboration $F(1, 45)= 1.297$, $p= .261$. Ces résultats montrent que, en 2ème année, l'emploi auto rapporté d'élaboration ne dépend pas de la communication de l'enseignant au lycée en anglais LV1.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la justesse des notes, stratégie cognitive et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la justesse des notes sur la stratégie cognitive $F(1, 45)= 7.016$, $p= .011$ et sur la stratégie auto-rapportée de répétition $F(1, 45)= 10.152$, $p= .003$. Ces résultats montrent que, en 2ème année, l'emploi auto rapporté de la stratégie cognitive et de la stratégie auto-rapportée de répétition dépend de la justesse des notes : plus les notes d'anglais LV1 au lycée semblent justes à l'apprenant, plus il utilisera des stratégies cognitives et de la répétition.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la connaissance et la crédibilité de l'enseignant d'anglais LV1 au lycée et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la connaissance et la crédibilité de l'enseignant d'anglais LV1 au lycée sur la stratégie auto-rapportée d'autorégulation $F(1, 45)= 4.431$, $p= .041$. Ces résultats montrent que, en 2^{ème} année, l'emploi auto rapporté de la stratégie auto-rapportée d'autorégulation dépend de la connaissance et la crédibilité de l'enseignant d'anglais LV1 au lycée: plus l'enseignant a démontré des connaissances et a été crédible, plus l'apprenant utilisera des stratégies d'autorégulation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant l'organisation et la préparation de l'enseignant d'anglais LV1 au lycée et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de l'organisation et la préparation sur la stratégie auto-rapportée d'autorégulation $F(1, 45)= 4.150$, $p= .048$. Ces résultats montrent que, en 2^{ème} année, l'emploi auto rapporté de la stratégie auto-rapportée d'autorégulation dépend de l'organisation et la préparation de l'enseignant d'anglais LV1 au lycée: plus l'enseignant a démontré être organisé et préparé, plus l'apprenant utilisera des stratégies d'autorégulation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant les connaissances métacognitives en général et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il n'y a pas d'effet significatif des connaissances métacognitives sur la stratégie auto-rapportée d'élaboration $F(1, 45)= 1.495$, $p= .228$. Ces résultats montrent que, en 2^{ème} année, l'emploi auto rapporté d'élaboration ne dépend pas des connaissances métacognitives.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant les connaissances procédurales et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il n'y a pas d'effet significatif des connaissances procédurales sur la stratégie auto-rapportée de répétition $F(1, 45)= .688$, $p= .411$. Ces résultats montrent que, en 2^{ème} année, l'emploi auto rapporté de répétition ne dépend pas des connaissances procédurales.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la stratégie de compréhension et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un

effet significatif de la stratégie de compréhension sur la stratégie auto-rapportée d'autorégulation $F(1, 45)= 4.633$, $p= .037$. Ces résultats montrent que, en 2ème année, l'emploi auto rapporté de la stratégie auto-rapportée d'autorégulation dépend de la compréhension: plus l'apprenant utilise la stratégie de compréhension, plus il utilise des stratégies d'autorégulation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la stratégie d'évaluation et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la stratégie d'évaluation sur l'engagement cognitif $F(1, 45)= 4.515$, $p= .039$, les stratégies cognitives $F(1, 45)= 9.219$, $p= .004$, la stratégie auto-rapportée d'organisation $F(1, 45)= 5.301$, $p= .026$ mais il n'y a pas d'effet significatif sur la stratégie auto-rapportée d'élaboration $F(1, 45)= 3.661$, $p= .062$. Ces résultats montrent que, en 2ème année, l'emploi auto rapporté de l'engagement cognitif, les stratégies cognitives et la stratégie auto-rapportée d'organisation dépend de la stratégie d'évaluation: plus l'apprenant utilise l'engagement cognitif, les stratégies cognitives et la stratégie auto-rapportée d'organisation, moins il utilise des stratégies d'évaluation. Cependant, ces résultats montrent aussi que l'emploi auto rapporté d'élaboration ne dépend pas de la stratégie d'évaluation.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la stratégie d'erreur et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la connaissance métacognitive d'erreur sur les stratégies cognitives $F(1, 45)= 6.134$, $p= .017$ mais il n'y a pas d'effet significatif sur la stratégie auto-rapportée d'élaboration $F(1, 45)= 2.110$, $p= .153$. Ces résultats montrent que, en 2ème année, l'emploi auto rapporté des stratégies cognitives dépendent de la stratégie d'erreur: plus l'apprenant utilise les stratégies cognitives, moins il utilise des stratégies d'erreur. Cependant, ces résultats montrent que l'emploi auto rapporté de la stratégie auto-rapportée d'élaboration ne dépend pas de la stratégie d'erreur.

La décomposition de la variance de l'analyse de régression examinant la stabilité de l'attribution causale et l'engagement cognitif ou certaines de ses stratégies montre qu'il y a un effet significatif de la stabilité de l'attribution causale sur la stratégie auto-rapportée d'organisation $F(1, 45)= 5.142$, $p= .028$, les stratégies métacognitives $F(1, 45)= 5.722$, $p= .021$ et la stratégie auto-rapportée d'autorégulation $F(1, 45)= 7.250$, $p= .010$ mais il n'y a pas

d'effet significatif sur les stratégies cognitives $F(1, 45) = 2.928$, $p = .094$. Ces résultats montrent que, en 2ème année, l'emploi auto rapporté de la stratégie auto-rapportée d'organisation, des stratégies métacognitives et de la stratégie auto-rapportée d'autorégulation dépendent de la stabilité de l'attribution causale: plus l'apprenant utilise la stratégie auto-rapportée d'organisation, les stratégies métacognitives et la stratégie auto-rapportée d'autorégulation, plus son attribution causale est stable. Cependant, ces résultats montrent que l'emploi auto rapporté des stratégies cognitives ne dépend pas de la stabilité.

Effet de l'année d'étude sur la performance en anglais LV1 lors d'un BTS blanc

Tel que décrit dans l'étude 2 (voir p. 111) et d'après les résultats du T-test à mesures répétées la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc en première année et significativement inférieure ($M=34.60$, $SD=7.795$) à celle obtenue en deuxième année ($M=47.565$, $SD=7.504.722$) ; $t(45)=-11.225$, $p=.000$.

Ainsi, en accord avec nos attentes, il y a une différence significative de la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc, d'une année sur l'autre.

Facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs et performance lors d'un BTS Blanc

En première année, l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel sont les suivantes (tableau 57):

Plus l'étudiant pense que son enseignant d'anglais LV1 au lycée avait de bonnes connaissances et était crédible et plus la note au BTS Blanc est élevée ;

Enfin, plus il utilise la stratégie de compréhension et plus la note au BTS Blanc est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justesse des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Savoir de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs
BTS Blanc																				
F	0,448	0,114	0,144	0,178	0,353	0,030	0,044	0,020	0,024	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
D	0,002	0,002	0,002	0,002	0,015	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002

TABLEAU 57 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 1^{ERE} ANNEES DE L'ÉTUDE
4

En deuxième année, l'analyse des corrélations significatives entre la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et chaque dimension de chaque facteur affectivo-motivationnel est la suivante (tableau 58):

Plus l'étudiant a un lieu de causalité élevé et moins la note au BTS Blanc est élevée.

Les autres relations entre les variables affectivo-motivationnelles et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sont non significatives.

	Expériences Antérieures	Relation	Communication	Justesse des Notes	Savoirs et Crédibilité	Organisation et Préparation	Attributions Causales	Contrôle Externe	Contrôle Personnel	Stabilité	Lieu de causalité	Connaissances Métacognitives	Connaissances Déclaratives	Connaissances Procédurales	Connaissances Conditionnelles	Planification	Savoir de la Compréhension	Évaluation	Gestion d'Information	Correction des Erreurs
BTS Blanc																				
F	0,448	0,114	0,144	0,178	0,353	0,030	0,044	0,020	0,024	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
D	0,002	0,002	0,002	0,002	0,015	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002

TABLEAU 58 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 2^{EME} ANNEES DE L'ÉTUDE
4

IV.7 – SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Cette partie de notre quatrième étude s'attachera dans un premier temps à faire une synthèse des hypothèses. Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer les résultats principaux obtenus pour chacune de nos hypothèses et d'explorer les pistes explicatives par rapport à la présence ou l'absence de certaines relations trouvées.

IV.7.1 - RAPPEL DES HYPOTHESES ET SYNTHÈSES DES RESULTATS PRINCIPAUX

En référence aux auteurs (Harvey & Katz, 1985; Clance & O'Toole, 1987; Dweck, 2006 ; Bouffard *et al.*, 2011 ; Chayer & Bouffard, 2010 ; Fruhan, 2002 ; Behets et Vergauwen,

2006 ; Capel et Breckon, 2014 ; Nicholls et al., 1990) montrant un changement avec le temps du niveau d'engagement cognitif et au fait que les exigences académiques de la première année sont inférieures à celles de la deuxième année de BTS, un premier objectif de l'étude 4 était d'évaluer l'évolution de l'engagement cognitif en anglais LV1 du même apprenant en BTS Travaux Publics (TP) ou du même apprenant en BTS Maintenance des Matériels de Construction et de Manutention (MAV) en fonction de trois facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs, les expériences antérieures, les attributions causales et les connaissances métacognitives.

Dans ce cadre, nous avons supposé que (a) il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs entre le début et la fin de la formation et que les apprenants ayant un engagement cognitif qui augmente sur les deux ans ressentent des expériences antérieures plus positives, des attributions causales plus internes, stables et contrôlables et des connaissances métacognitives plus élevés que les apprenants ayant un engagement cognitif qui n'évolue pas ou diminue sur les deux ans (H1). Nous avons de plus mené une analyse supplémentaire pour observer l'évolution des effets de nos facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur la performance des étudiants lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 et donc observer s'il existe une évolution, chez un même groupe d'apprenants, de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 suivant ces facteurs (H2).

IV.7.1.1 – Evolution de l'engagement cognitif et des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs de la première à la deuxième année (Hypothèse 1)

Contrairement à ce qui était attendu, de la première à la deuxième année, il n'existe pas d'évolution du point de vue du score global d'engagement cognitif, des stratégies cognitives de répétition, d'organisation et d'élaboration, stratégies métacognitives d'autorégulation et de pensées critiques. L'engagement en anglais LV1 reste faible d'une année à l'autre.

De plus, contrairement à ce qui était attendu, il n'existe pas de différence significative des attributions causales. Il existe néanmoins des différences significatives de la première à la deuxième année du point de vue du score global des connaissances métacognitives : en

première année les étudiants disaient utiliser davantage de connaissances métacognitives qu'en deuxième année.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution de l'engagement cognitif de la première à la deuxième année ?

Tel que nous l'avons vu dans la partie sur la synthèse et la discussion pour l'étude 2 (voir p. 113), l'absence de différence dans l'évolution de l'engagement cognitif de la première à la deuxième année peut être expliquée par la théorie de la valeur subjective d'Eccles et Wigfield (2000), par notre focalisation sur l'engagement cognitif seul ou par la nature de notre population.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution des perceptions des expériences antérieures ?

Selon les auteurs (Dionne, Mercier, Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Gagne, Lebel et Rada-Donath, 1999), l'engagement est présenté comme un état dynamique qui prend son origine dans les perceptions qu'à un apprenant de lui-même et de son environnement. Les expériences antérieures en anglais LV1 jouent donc un rôle important et, selon les auteurs (Nadeau et Fisher, 2014 ; Barth, 2013, 2004), évoluent dans le temps car elles ne sont pas un enregistrement figé et fidèle de ce qui a été réellement vécu. Cependant, selon ces mêmes auteurs, les perceptions antérieures se basent sur le passé, le présent et le futur de l'apprenant. Selon Damasio (1999, 2003), le *présent des perceptions des expériences antérieures* est lié à la nature et au contexte du rappel ainsi qu'à la personnalité de l'apprenant. Sachant que nous avons demandé aux apprenants de BTS, soit un an ou deux après le bac, de se remémorer leurs expériences antérieures de BAC en anglais LV1, il est tout à fait possible que les perceptions n'aient pas encore changé car le recul dans le temps n'est pas encore suffisant.

Pourquoi n'y-a-t-il aucune évolution des attributions causales ?

Selon la littérature auteurs (Moore *et al.*, 1979 ; Lau, 1984 ; Sanna *et Swim*, 1992), les attributions causales évoluent dans le temps. Cependant, les résultats de notre étude ont

démontré que, pour notre population, il n'y avait aucune évolution des attributions causales d'une année sur l'autre. Selon les études de Juvonen et Murdock (1993) sur des adolescents, il semblerait que ces derniers choisissent toujours les mêmes attributions causales pour expliquer des échecs ou des réussites (le manque d'effort pour un échec et la chance et l'équité de l'évaluation pour une réussite) car ils sont plus dans un état d'esprit de coopération plutôt que de compétition. Il se pourrait donc que nous ne puissions observer aucune évolution des attributions causales car nous nous concentrons sur le même groupe de jeunes apprenants.

De plus, selon Luginbuhl, Crowe et Kahan (1975), l'importance de la tâche a aussi un effet sur l'évolution ou pas des attributions causales. Ainsi, si la tâche est particulièrement importante, l'apprenant préfère se présenter comme quelqu'un ayant de bonnes capacités en cas de réussite et effectuer une attribution au manque d'effort en cas d'échec. Plus la tâche devient difficile, plus les attributions causales évoluent. D'après ces auteurs, ce schéma attributionnel renvoie à un besoin de minimiser les résultats négatifs et de maximiser les résultats positifs futurs. Cependant, sachant que les évaluations se ressemblent toutes plus ou moins pour pouvoir « entraîner » l'apprenant à l'examen final du BTS, l'apprenant peut ne pas percevoir d'augmentation de la difficulté et donc ne pas développer son attribution causale.

Pourquoi n'y-a-t-il pas d'évolution des connaissances métacognitives ?

Tel que nous l'avons observé dans la partie théorique de notre thèse (voir p. 48), la littérature et les auteurs conviennent que les connaissances métacognitives évoluent dans le temps car l'apprenant apprend progressivement à identifier les tâches cognitives et leurs objectifs et à connaître les variables qui affectent les performances cognitives. Selon Melot (1991), ceci lui permet de sélectionner des stratégies adaptées mais aussi d'évaluer et de modifier le déroulement de l'activité en fonction des difficultés rencontrées. Selon nos résultats cependant, les étudiants en 1^{ère} année disaient utiliser davantage de connaissances méta qu'en 2^{ème} année. Selon Delvolvé (2006), un manque de confiance en soi peut entraîner une attitude d'indifférence qui fait que l'élève arrête d'utiliser ses connaissances cognitives et métacognitives. Il n'a plus alors assez de ressources pour utiliser ce qu'il avait préalablement

construit, qu'il s'agisse de savoirs scolaires proprement dits ou de savoir faire comme savoir raisonner.

IV.7.1.2 – Evolution des performances au BTS blanc de la première année à la deuxième année (Hypothèse 2)

En accord avec nos attentes, de la première à la deuxième année, le score global de la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc augmente significativement bien qu'elle reste faible.

Comment expliquer l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution de l'engagement cognitif ?

Ce lien a déjà été exploré dans la discussion de l'étude 2 (voir p. 118).

Comment expliquer l'amélioration de la performance en 2^{ème} année alors que l'usage de connaissances métacognitives diminue en 2^{ème} année. ?

Selon Escorcica (2010), les données récoltées à partir de questionnaire sur les connaissances métacognitives n'ont pas toujours de rapport significatif avec la performance. Selon Mariné et Huet (1998), seules des connaissances métacognitives généralisables sont mesurées lors de questionnaires sur les connaissances métacognitives si l'interviewé n'est pas présenté à une tâche particulière. En effet, selon Zimmerman et Kitsantas (1997), les interviewés ne peuvent pas décrire toutes leurs connaissances métacognitives et leurs stratégies car ils n'en ont pas toujours conscience. Selon Vignet (repris par J.- L. Pommier, 2005), ces questionnaires décrivent des « compétences incorporées » ou de savoirs complexes utilisés de manière automatique. Ils n'ont donc pas forcément de rapport avec la performance. Cependant, face à une tâche spécifique comme un BTS blanc en anglais LV1 par exemple, un certain ensemble précis de connaissance est requis et l'étudiant est donc capable de plus se concentrer et donc de faire une bonne performance.

Comment expliquer l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution d'attribution causale ?

Une possibilité d'interprétation de l'amélioration de la performance malgré l'absence d'évolution d'attribution causale peut résider dans le fait que toute réussite ou tout échec aux cours d'anglais et la performance lors d'un BTS blanc ne véhiculent pas d'idée d'échec académique ou social pour les étudiants de BTS TP et BTS MAV. Ainsi, pour eux spécifiquement, l'attribution causale n'a pas besoin d'évoluer en parallèle de la performance.

En résumé, notre étude a observé que les mêmes apprenants avaient, d'une année sur l'autre, leurs connaissances métacognitives qui évoluaient partiellement mais que, contrairement à la littérature, il n'y avait aucune évolution de l'engagement cognitif et des attributions causales. Les performances lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 évoluent aussi positivement. Les expériences antérieures ne peuvent pas être évoluées de manière longitudinale.

CHAPITRE V – DISCUSSION GENERALE ET PERSPECTIVES

Sachant que l'engagement cognitif est le moteur des apprentissages et est en lien avec le succès scolaire (Dörnyei et al., 2006, et Gardner et al., 1997, cités dans Stoffa, 2011; Jordan, Carlile et Stack, 2008 ; Murray, 2011 ; Quinton, 2011 ; Wolfsfeld et Haj-Yahia, 2010), tout apprenant gagne à se trouver dans un état favorisant son apprentissage. Ce fait conduit à s'interroger sur les facteurs qui permettent ou empêchent vraiment l'étudiant à s'engager cognitivement et à progresser. La recherche présentée précédemment se basait sur deux formations professionnelles dans le domaine des travaux publics et concernait une matière généralement peu investie par les apprenants, l'anglais LV1 mais reposait aussi sur la littérature scientifique relative à l'engagement cognitif en formation. Sur cette base, cette thèse visait à répondre à trois grandes questions de recherche:

Quels sont les facteurs favorisant l'engagement cognitif des apprenants dans un contexte scolaire ?

Que se passe-t-il au cours des mois de formation et d'une année sur l'autre du point de vue de l'engagement ? de la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 ?

Et est-ce que ces facteurs diffèrent d'une année à l'autre de la formation ?

Les objectifs de notre recherche étaient, par conséquent, d'étudier les acteurs de l'apprentissage en alternance, les spécificités de cet apprentissage et enfin les approches prises lors de nos études. Nous avons aussi essayé de définir l'engagement cognitif et les différents facteurs qui pourraient l'influencer comme le SIP, le SAE, les buts d'accomplissement de soi, les expériences antérieures en anglais LV1, les attributions causales et les connaissances métacognitives.

De plus, pour répondre à nos questions, nous avons présenté quatre études : (a) une première étude, une étude transversale, s'est concentrée sur les effets du SIP, du SAE et des buts d'accomplissement de soi sur l'engagement cognitif en anglais LV1 chez deux groupes d'apprenants d'années différentes ; (b) une deuxième étude, première étude longitudinale, avait pour objectif d'évaluer les effets de ces mêmes facteurs affectivo-motivationnels sur l'engagement cognitif en anglais LV1 chez le même groupe d'apprenants lors d'années

différentes ; (c) une troisième étude, deuxième étude transversale, a observé les effets des expériences antérieures en anglais LV1, des attributions causales et des connaissances métacognitives sur l'engagement cognitif en anglais LV1 chez deux groupes d'apprenants d'années différentes ; et enfin (d) une quatrième et dernière étude, une deuxième étude longitudinale, avait pour objectif d'observer les effets de ces mêmes facteurs sur l'engagement cognitif en anglais LV1 chez le même groupe d'apprenants lors d'années différentes.

Dans une première partie de cette discussion générale, nous récapitulons les principaux résultats obtenus dans ce travail de thèse relatifs aux relations entre les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives et l'engagement ainsi que la performance et suivant que les approches aient été transversales ou longitudinales. Dans une deuxième partie, nous ferons état des limites rencontrées lors de nos études. Enfin, nous explorons les apports et perspectives de travail qu'il serait pertinent d'explorer afin de faire progresser la compréhension générale sur l'engagement cognitif.

V.1 – SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RESULTATS

Après avoir synthétisé les résultats relatifs à notre première question de recherche, nous rappellerons très succinctement ceux relatifs aux approches transversales et longitudinales.

Globalement sur l'ensemble des étudiants toutes années confondues, nos résultats (étude 1) ont montré que, contrairement à nos attentes, l'engagement cognitif n'est pas lié significativement au SAE, au SIP et aux buts d'accomplissement de soi. En revanche, nos résultats (étude 3) révèlent que certaines dimensions de l'engagement cognitif seraient liées aux expériences antérieures que les élèves ont eues lorsqu'ils étaient en cours d'anglais au lycée. Plus l'élève a eu une expérience positive de ses cours d'anglais au lycée (relations avec les enseignants, capacité de communication, justesse de la notation) et plus il utilise des stratégies cognitives pour ses cours d'anglais. Enfin, nos résultats (étude 3) ont révélé que ni les attributions causales ni les connaissances métacognitives n'apparaissent liées significativement à l'engagement cognitif. En revanche, conformément à nos attentes, plus la note au BTS blanc était élevée et plus le niveau de SAE était élevé tant pour les exercices faciles que pour les exercices difficiles et plus le niveau de connaissances métacognitives

était élevé (notamment les stratégies d'évaluation et les connaissances déclaratives métacognitives).

Sous une approche transversale, nos résultats (études 1 & 3) ont montré que, contrairement aux attentes, il n'y a aucune différence significative entre les 1ères et les 2èmes années du point de vue de l'engagement cognitif, du SIP, du niveau de SAE et des buts d'accomplissement de soi, des attributions causales et des connaissances métacognitives (à l'exception d'une dimension). Comme attendu, les deuxièmes années ont une performance lors d'un BTS blanc en anglais LV1 significativement plus élevée que les 1ères années. Une analyse complémentaire intra-année d'étude a montré que chez les premières années, la performance au BTS blanc n'est liée positivement qu'aux expériences antérieures en cours d'anglais au lycée et aux connaissances métacognitives relatives à la compréhension. En revanche, chez les deuxièmes années, une performance élevée au BTS blanc est liée à un niveau de SAE élevé, à des attributions causales internes stables et contrôlables.

Sous une approche longitudinale (études 2 & 4), nos résultats ont montré que, contrairement à nos attentes, une absence de différences d'une année à l'autre au plan de l'engagement cognitif, du SIP, du SAE, des buts d'accomplissement de soi, des attributions causales. La seule évolution constatée d'une année à l'autre est celle relative aux connaissances métacognitives. Cependant, contrairement aux attentes, les étudiants lorsqu'ils sont en premières années disent utiliser davantage de connaissances métacognitives que lorsqu'ils sont en deuxième année. Enfin, en accord avec nos attentes, de la première à la deuxième année, la performance en anglais LV1 lors d'un BTS Blanc augmente significativement.

V.2 –LIMITES DE RECHERCHE

Notre recherche aborde un thème de plus en plus étudié dans la littérature sur les apprenants: l'engagement cognitif. Cependant, notre étude est la première du genre à aborder ce thème dans une école de BTS en alternance. Si les études présentées dans cette thèse ont apporté certains résultats qui ont été présentés, des attentes ne se sont pas avérées, en particulier concernant l'engagement cognitif de certains apprenants et les effets de certains facteurs. Certaines limites communes aux études peuvent être formulées. Nous en avons ici retenu six.

La première limite de ces quatre études concerne la mesure de l'engagement cognitif par questionnaire. Bien que les questionnaires auto-rapportés soient majoritairement utilisés par les chercheurs pour mesurer l'engagement cognitif au travers des perceptions subjectives des étudiants et des comportements qu'ils adoptent (Appleton, Christenson et Furlong, 2008), plusieurs autres outils tels que des entretiens, des grilles d'observations et des observations peuvent aussi être utilisés pour recueillir des données (Fredricks et McColskey, 2012). Selon Blanchet et Gotman (1992), l'entretien permet l'étude précise de l'individu et, selon Quivy et Campenhoudt (1995), il instaure un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions ou ses expériences, alors que le chercheur facilite cette expression au travers de questions ouvertes qui permettent d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur. Selon Molinari *et al.* (2016), en contexte de classe, un chercheur peut utiliser les comportements observables des élèves pour évaluer la quantité d'efforts et mesurer l'engagement comportemental. Ces approches sont soit fondées sur une définition très globale de l'engagement (Downes, 2010, cité par Fournier *et al.*, 2011) soit sur la détection de *patterns* de comportement très spécifiques, qu'on peut effectivement relier à des formes particulières d'engagement. Néanmoins, les chercheurs suggèrent d'aborder la mesure de l'engagement cognitif d'une manière radicalement différente car, selon Egron (2011), l'observation porte sur une pluralité de situations et non pas sur une seule situation d'apprentissage et permet de pouvoir observer des comportements spontanés d'un groupe entier sans questionner directement les sujets observés. L'observation des fonctionnements cognitifs se fait à travers l'élève en activité et des faits, et non pas à partir du seul résultat de ses actions. Cependant, la plupart des travaux qui s'intéressent à estimer l'engagement cognitif utilisent des questionnaires auto-rapportés (Fredricks *et al.*, 2004) car l'observation et l'entretien permettent mal de mesurer des constructs multidimensionnels (De Vellis, 1991).

Cependant, alors que la plupart des questionnaires a surtout été développé pour mesurer l'engagement en milieu primaire ou secondaire, les quelques questionnaires développés pour le contexte universitaire ne portent pas exclusivement sur l'engagement cognitif mais incluent des sous-échelles pour documenter une variété d'autres aspects en lien avec l'engagement (voir les questionnaires de Kuh (2003), McNaught, Leung et Kember (2006), Handelsman, Briggs, Sullivan et Towler (2005) ou encore Lin et Huang (2017)). Ceci montre qu'il y a une réelle confusion conceptuelle autour de l'engagement cognitif en général (Appleton *et al.*, 2008; Fredricks *et al.*, 2005; Fredricks & McColskey, 2012; Jimerson, Campos & Greif, 2003). Ces questionnaires peuvent couvrir une variété d'items telles que les

attitudes envers la matière, les comportements relatifs au développement professionnel, ou encore les croyances de l'importance de dépasser les attentes de l'enseignant. Tous ces aspects peuvent ainsi s'avérer importants et pertinents pour notre étude de l'engagement cognitif en contexte post-bac. Toutefois, selon Fredricks et McColskey (2012), cela crée aussi un concept trop large avec trop de questionnaires différents qui couvrent plus ou moins les mêmes concepts.

De ce fait, nous avons choisi d'utiliser en partie le questionnaire maintes fois validé de Berger (2012). Notre choix de l'utiliser se justifie par le fait qu'il inclut des déclarations sur les buts, la perception de soi et des tâches et des stratégies d'apprentissage ce qui lui permet de clairement définir le concept d'engagement cognitif comme étant distinct de la motivation. A notre connaissance, il n'existe pas de version de ce questionnaire autour de notre sujet, l'apprentissage de l'anglais LV1. Nous avons donc dû le modifier.

La deuxième limite résulte du fait que cette recherche menée uniquement dans une école de BTS TP / BTS MAV par formation en alternance peut avoir une incidence sur la capacité de généralisation des résultats puisqu'elle ne concerne qu'un seul contexte socioéconomique et géographique. S'il est vrai que selon Pirès (1997), ceci n'est pas une limite car la population désigne une petite quantité de quelque chose qui permet d'examiner certains aspects généraux du problème, cette limite est également observée par Raby (2004). Cette limite est aussi liée à une deuxième considération : l'intervalle temps. Notre décision par rapport à la population est basée sur la connaissance des rythmes des organisations et de la planification du temps quotidien et annuel des apprenants. Cette méthode a aussi été utilisée par Freire (2002), dans sa thèse portant sur le décodage que des enfants de 1ère année faisaient du climat de classe. Cette structure de population permet de plus facilement comparer les apprenants dans des temps différents et de relever leurs évolutions.

La troisième limite pourrait être attribuable au fait qu'il a fallu traduire et adapter les items de la plupart de nos questionnaires tels que ceux sur le sentiment d'imposteur, les expériences antérieures et l'engagement cognitif. Selon les auteurs (Guiliemin, Bombardier et Beaton, 1993 ; Verdier, 1996), la traduction d'un questionnaire suppose deux étapes indispensables : une traduction littérale et une adaptation au contexte culturel, aux habitudes de vie et aux idiomes de la population cible. Ainsi, même si les questionnaires ont été validés en utilisant

la méthode reconnue de Vallerand (1989) pour en assurer la fiabilité, il n'en reste pas moins qu'ils n'ont pas été éprouvés auprès d'échantillons plus volumineux.

Une quatrième limite est la similarité entre les stratégies des connaissances métacognitives et les stratégies métacognitives de l'engagement cognitif. Selon les auteurs (Berger, 2008 ; Efklides, 2001, 2006, 2008 ; Pintrich, Wolters & Baxter, 2000) et la littérature autour du construit de la métacognition ont montré qu'elle avait trois composantes distinguables: connaissances métacognitives, expériences métacognitives et stratégies métacognitives. Les connaissances métacognitives sont composées des connaissances de l'apprenant sur les stratégies cognitives alors que les stratégies métacognitives sont définies comme les décisions prises sur la base des expériences métacognitives, tant de façon consciente qu'inconsciente (Brown, 1987 ; Büchel & Büchel, 2009 ; Perkins, Simmons & Tishman, 1990). Les expériences métacognitives et les stratégies métacognitives sont donc fortement interdépendantes (Efklides, 2001 ; Nelson & Narens, 1990) et peuvent avoir biaisées certains résultats.

Une cinquième limite concerne l'auto-influence possible de tous nos facteurs ensemble. Le sentiment d'auto-efficacité en tant qu'apprenant et le sentiment d'imposture peuvent par exemple dépendre des expériences passées liées à la scolarité (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral & Pedro, 2002). Ils sont également en lien avec le système d'attributions causales (Weiner, 1986 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008) qui lui-même joue un rôle important en termes d'engagement cognitif dans le processus d'apprentissage (Hrbackova, Hladik & Vavrova, 2012). Pareillement en lien avec les buts d'accomplissement de soi (Dweck, 1986 ; Mirzaei, Phang, Sulaiman, Kashefi & Ismail, 2012), les connaissances métacognitives déterminent de manière positive l'engagement cognitif et les performances (Salamon, Husky & Swendsen, 2013 ; voir aussi DeMello & Imms, 1999).

Enfin, une dernière limite pourrait être que les apprenants pourraient répondre aux questionnaires en fonction des attentes de l'enseignant ou de ce qui est socialement acceptable et non par rapport à leurs propres ressentis ou expériences. Selon Montet et Roy (2014), avoir des attentes, en tant qu'apprenant, est essentiel pour un bon apprentissage car des élèves n'ayant aucune attente, auront beaucoup de difficultés à comprendre pourquoi ils apprennent une langue, par exemple. Les attentes sont construites par l'apprenant à partir de

son vécu et de l'idée qu'il se fait du monde mais il aura aussi conscience des attentes non explicites, ou simplement inconscientes de l'enseignant. Il est donc possible que certains apprenants n'aient pas été « honnêtes » au moment de répondre aux questionnaires.

V.3 – APPORTS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté les apports de notre travail d'une part en utilisant une approche transversale et longitudinale et d'autre part en mettant en exergue certains des apports de notre travail, nous terminerons par quelques perspectives. Dans notre recherche, les différentes études nous ont permis de décrire et d'analyser de manière distincte l'engagement cognitif, la performance lors d'un BTS Blanc et les variables affectivo-motivationnelles et métacognitives de notre population. Les études transversales l'ont fait à un moment donné alors que les études longitudinales l'ont fait dans le temps sur un an et demi.

Les approches transversales ont eu la particularité d'étudier, à un moment précis, en une seule fois, plusieurs étudiants étant à différent moment de leur formation (soit en 1^{ère} soit en 2^{ème} année). Ces approches ont permis une rapidité temporelle dans le recueil des données mais elles n'ont cependant mis en évidence que des différences interindividuelles. A l'opposé, les approches longitudinales ont permis d'avoir une description plus précise, exacte du développement dans le temps des variables, de l'engagement cognitif et de la performance d'un même groupe d'étudiant permettant ainsi la création d'une courbe de développement individuelle. Comme il s'agit des mêmes étudiants évalués plusieurs fois, les différences observées à différents moments ne peuvent qu'être attribuée à des différences intra-individuelles et non à des différences interindividuelles. Ces approches peuvent aussi cependant développer des effets de questionnaires répétés : les étudiants doivent remplir deux fois les mêmes questionnaires, écouter deux fois les mêmes documents audio et cela peut donc présenter un certain phénomène d'entraînement. Les différentes approches nous ont subséquemment apporté une variation dans les hypothèses ainsi qu'une meilleure évaluation de l'impact des variables affectivo-motivationnelles et métacognitives sur l'engagement cognitif et la performance lors d'un BTS Blanc de par leurs différences de résultats.

Différents facteurs en lien avec l'engagement cognitif sont abordés et développés dans ce travail de thèse. Néanmoins, à l'issue de ce travail, il nous semble que des spécificités doivent

encore être étudiées. Nos résultats apportent des éléments qui contribuent à préciser certains aspects de l'étude de l'engagement cognitif et des facteurs l'influençant mais ils soulèvent aussi des interrogations qu'il sera nécessaire d'approfondir par des travaux ultérieurs.

Y-a-t-il eu une précision de la définition de l'engagement cognitif ?

Définir l'engagement cognitif représente un défi car il ne peut être que déduit par les comportements ou évoquée par des questionnaires auto-rapportés (Fredricks et coll. 2004). Selon les auteurs (Fredricks et McColskey, 2012; Greene, 2015), une des définitions de l'engagement cognitif est le déploiement de stratégies d'étude et d'apprentissage qui visent une maîtrise plus ou moins élevée des notions abordées durant les cours. Comme nous l'avons vu auparavant néanmoins (voir p. 33), il existe de multiples définitions de ce même concept, des définitions qui ne vont pas toujours exactement dans la même direction. De plus, même si de plus en plus de chercheurs s'intéressent au concept d'engagement cognitif pour son rôle dans l'apprentissage et la réussite (Sinatra et coll., 2015), il semble qu'un manque de précision et/ou une absence d'une définition claire crée une incapacité de discerner l'engagement cognitif d'autres concepts inter-reliés comme la motivation et la métacognition (Bernet, 2010). Ainsi, à ce sujet, les experts s'entendent pour dire que les questionnaires auto-rapportés sont une manière valide et fiable de le mesurer et le définir (Appleton et coll., 2008) et notre recherche permet de préciser le concept d'engagement cognitif.

Quelle est l'importance de la formation par alternance sur l'engagement cognitif ?

Les travaux de Lave & Wenger (1991) observent les effets du passage d'un environnement à l'autre au cours des formations en alternance. Leurs analyses mettent en évidence les changements de perspective que la formation en alternance entraîne, les implications en termes d'engagement cognitif et les effets sur les trajectoires d'apprentissage des apprenants. Leurs recherches expliquent aussi les déficits d'engagement cognitif envers l'apprentissage des langues qui peuvent être observés lors des retours en école après une période en entreprise. Les auteurs parlent ainsi de nécessité de prévoir une période de réadaptation à leur retour dans l'environnement de formation. Selon Haramboure (2013), dans l'environnement de l'entreprise, la participation croissante de l'apprenant à l'activité commune suppose

l'évolution progressive de son identité allant de novice dans la profession à celle de professionnel reconnu par ses pairs. Cette évolution va de pair avec sa responsabilisation et son autonomisation. Malheureusement, cela ne va pas toujours de pair avec l'engagement cognitif en langue étrangère.

Perspective d'étude : la performance en anglais lors d'examen blanc et/ou d'examen

S'il existe un large consensus social autour de l'importance d'une bonne éducation, les actions à mettre en œuvre pour permettre un apprentissage de qualité sont encore loin de faire l'unanimité. Dans une nouvelle recherche, nous pourrions opter pour un point de vue différent : celui de la performance individuelle des élèves, plutôt que celui de la classe dans son ensemble. Pour ce faire, nous pourrions par exemple examiner les liens possibles entre la performance scolaire et les caractéristiques socio-économiques des élèves, l'effet des technologies de l'information sur leur performance et/ou les pratiques professionnelles de leurs enseignants. Un grand nombre de questions restent encore à être clarifié, ce qui impliquerait une longue recherche et une expérimentation poussée dans la durée.

V.4 – CONCLUSION

Un des atouts de notre recherche est de ne pas se restreindre au domaine académique mais aussi d'avoir un pied dans le monde professionnel. De ce fait, notre recherche peut amener l'apprenant à construire son propre système de références, ce qui peut être travaillé à tout âge de la vie. De plus, à une époque où l'apprentissage par alternance se développe à de multiples niveaux, il semble indispensable que les chercheurs de différentes disciplines coordonnent leurs travaux pour être plus efficaces sur ce thème. Ce travail de thèse apporte des éléments qui, nous l'espérons, aidera les enseignants et les apprenants en ce sens.

Les résultats que nous avons obtenus amènent aussi néanmoins de nouvelles questions, qui montrent que le domaine de recherche concernant l'engagement cognitif et les facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs reste encore grandement à explorer. En effet, dans une perspective de prévention et/ou de remédiation, il est possible d'intervenir sur certains de ces facteurs sachant que plusieurs auteurs ont montré que les comportements complexes à

l'œuvre dans les apprentissages peuvent être « modifiés » par le biais d'interventions portant sur les connaissances, les stratégies et les expériences métacognitives, ainsi que sur les aspects motivationnels (Reid & Borkowski, 1987).

En conclusion de ce travail, de nombreux facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs ont été rapportés comme influençant l'engagement ou le désengagement (Tinto, 1975 ; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989 ; Finn, 1989). Mais plus que ces différents facteurs, ce sont leurs interactions réciproques qui vont déterminer l'engagement cognitif d'un apprenant (Denissen, Zarrett & Eccles, 2007 ; Efklides, 2011). Il apparaît qu'aider les apprenants à développer leur engagement cognitif est une tâche complexe. Comme nous l'avons vu tout au long de ce travail de thèse, l'évolution de certains facteurs, tels que le SAE et les expériences antérieures en anglais ne conduisent pas systématiquement à une amélioration de l'engagement cognitif. De futurs travaux portant sur l'engagement cognitif méritent d'être conduits afin de concevoir des manières efficaces pour aider le développement de l'engagement cognitif dans de multiples contextes. Il semble ainsi important de diversifier les approches et les tâches d'apprentissages proposées aux apprenants et de les étudier dans un environnement le plus favorable possible.

ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

Je, soussigné déclare accepter, librement, et de façon éclairer, de participer comme sujet à l'étude intitulée :

Effets des facteurs affectivo-motivationnels et métacognitifs sur l'engagement cognitif en anglais LV1 des BTS Industriels

Sous la direction de : Nathalie HUET (professeur) et André TRICOT (professeur).

Promoteur : Université Toulouse II - Le Mirail, Division des Études Doctorales, Maison de la Recherche, 5, allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9.

Investigateur principal : Karine LONGIS McMILLAN (doctorante).

But de l'étude : Evaluation des effets de différents facteurs sur l'engagement cognitif en anglais LV1 et la performance lors d'un BTS Blanc en anglais LV1 sur des groupes de BTS TP et de BTS MAV d'années d'études différentes ainsi que leurs évolutions sur un an et demi sur le même groupe de BTS TP et de BTS MAV.

Engagement du participant : L'étude va consister à remplir des questionnaires de manière à décrire vos opinions et/ou vos sentiments par rapport à l'anglais LV1. Vous aurez aussi deux exercices à faire pour prouver vos compétences en anglais LV1.

Engagement de l'investigateur principal : En tant qu'investigateur principal, il s'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Il s'engage également à fournir aux participants tout le soutien permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant découler de la participation à cette recherche.

Liberté du participant : Le consentement pour poursuivre la recherche peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le sujet.

Information du participant : Le participant a la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal, et ce dans les limites des contraintes du plan de recherche.

Confidentialité des informations : Toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi Informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable). Cette recherche n'ayant qu'un caractère psychologique, elle n'entre pas de ce fait dans la loi Huriot-Sérusclat concernant la protection des personnes dans la recherche bio-médicale.

Déontologie et éthique : Le promoteur et l'investigateur principal s'engagent à préserver absolument la confidentialité et le secret professionnel pour toutes les informations concernant le participant (titre I, articles 1,3,5 et 6 et titre II, articles 3, 9 et 20 du code de déontologie des psychologues, France).

Fait à le en 2 exemplaires

Signatures :

Le participant

L'investigateur principal

ANNEXE B. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 – VIDEO (1ERES ANNEES)
– ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez voir la même vidéo trois fois. Vous aurez trente minutes à partir du début de la vidéo pour faire une présentation, un résumé et une opinion en français comme lors du vrai BTS en anglais LV1. Le titre de la vidéo est « Which country has the biggest obesity problem ? »

Vidéo regardée

Lien: <https://www.youtube.com/watch?v=mjR6KRMPQGw>

ANNEXE C. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 – VIDEO (2EMES ANNEES)
– ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez voir la même vidéo trois fois. Vous aurez trente minutes à partir du début de la vidéo pour faire une présentation, un résumé et une opinion en français comme lors du vrai BTS en anglais LV1. Le titre de la vidéo est « Study or work abroad »

Vidéo regardée

Lien: <https://www.youtube.com/watch?v=nQcfk3lWJgk>

**ANNEXE D. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 - TEXTE (1ERES ANNEES)
– ETUDE 1 ET ETUDE 2**

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez voir un texte/article de journal en anglais. Vous aurez trente minutes à partir du moment où on vous donne le texte pour faire une présentation, un résumé et une opinion en anglais comme lors du vrai BTS en anglais LV1. Le titre du texte est « Anytime, anywhere ? How to achieve a good work-life balance » par Penny de Valk.

Texte distribué

Anytime, anywhere? How to achieve a good work-life balance

In a world of 24/7 communication, out-of-hours work is becoming a regular feature of our lives. But how can we ensure that our down-time is our own?

Penny de Valk

Wed 10 Apr 2013

Announcing his transfer to Paris Saint-Germain earlier this year, David Beckham let slip the last minute nature of the agreement. "All this was decided at 1am this morning, and finalised when I was on the plane," he explained.

In a world of global business and 24/7 communication via email, mobiles and social media, last-minute, out-of-hours deals and decisions are increasingly becoming a new feature of working life.

Many employees are part of an anytime, anywhere culture, required to be constantly available to their employer – though very few business men and women are fortunate enough to have the Beckham-style private jets and entourage to make it all feasible. Flexible working and keeping up to speed with your team can be energy-sapping and ultimately decreases productivity if employees become overloaded.

There are some straightforward ways to achieve efficient team work and get more done while maintaining your work-life balance, however. Although it can be difficult to know how and where to draw the line, setting out ground rules about what you are able to achieve will garner more respect in the long term.

Simple time management works wonders. Set out blocks of time to focus on specific tasks and don't feel pressured to respond to all emails as they come in. This applies to evenings and weekends, too. Research has shown that we check our phones every six and a half minutes, risking work emails chipping into time that should be kept free.

Meanwhile, research carried out by Cedar found that 31% of UK employees considered chain emails with unnecessary people copied in to be one of their biggest time-wasters. Emails which are not a genuine priority should be filed until the following morning; sending a holding reply reinforces the impression that you are contactable at all hours of the day.

It's also important to learn the underrated skill of delegation: ensure colleagues pull their weight, rather than constantly checking in. This creates a mutually supportive and open team ethic. In our research, 39% of workers said that their team members had failed to share information that could have helped them – this slows down progress, leads to duplication of effort and creates an unsupportive atmosphere. It's understandable to want to shine and get noticed, but remember that working collaboratively and keeping team goals in mind is a key skill that also gains praise.

Once tasks have been shared out, make sure you are clear about your own responsibilities and stick to them. 21% of our respondents admitted to having left a meeting without knowing what follow-up actions were expected of them. And 54% of respondents named badly run or unnecessary meetings as their biggest time-waster. Don't be afraid to ask for clarification of a meeting's purpose or outcome, rather than leaving colleagues to assume you'll pick up the odds and ends.

Next, learn to say no – don't bite off more than you can chew. 38% of respondents to our survey said that colleagues failing to meet deadlines was their biggest time-waster. It's important to be honest and targeted about what you can achieve in the time available. Trying

to do it all and being the first in and the last out every day can even give a negative impression of being swamped or inefficient.

Finally, if you feel that the anytime, anywhere culture is denting your ability to work effectively during working hours and making it difficult to switch off at home, speak to your manager. These conversations can be daunting and you need to make sure you have a clear idea of the message you want to communicate before you approach the conversation. But there should be plenty of room for discussion.

Of course, work will occasionally entail early starts or evening events, but this discretionary effort should be balanced by the understanding that down time is your own. An effective work-life balance will make you happier and more productive. Introducing strategies and ground rules which facilitate it should be seen by your manager as a positive step, rather than an unfortunate necessity.

**ANNEXE E. BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 – TEXTE (2EMES ANNEES)
– ETUDE 1 ET ETUDE 2**

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez voir un texte/article de journal en anglais. Vous aurez trente minutes à partir du moment où on vous donne le texte pour faire une présentation, un résumé et une opinion en anglais comme lors du vrai BTS en anglais LV1. Le titre du texte est « How to create happy and sustainable workplaces? » d’Oliver Balch.

Texte distribué

How to create happy and sustainable workplaces?

Talkpoint: poor ventilation and lack of natural light undermine productivity in the workplace - we ask how businesses can improve comfort and sustainability for employees

Oliver Balch

Wed 22 Oct 2014

“Now, are all you sitting comfortably? Then let us begin.” Schoolmasters and storytellers know all about the importance of comfort. It’s the difference between a rapt audience and a frenzy of fidgeting.

Businesses need to get smart, too. Common sense suggests that employees who work in a comfortable environment are likely to be happier, healthier and more productive. Anyone who has sweated at their desk through the summer or suffered headaches because of garish office strip-lighting will concur.

Empirical research lends weight to the case for comfort. Poor indoor air quality is attributed to an average productivity loss of 10%, according to a 2008 literature review. Another

experiment among office workers in Denmark found that their typing, proofreading and creative thinking all improved in line with increases in ventilation.

So what can be done to improve comfort for office workers and do these measures connect to improved sustainability? A big part of the answer starts before an office block or commercial property is even built. Occupational health experts talk of “design intent”, a term coined for the potential mismatch between how a building is constructed and what it’s actually used for. A windowless room is fine for use as a storeroom; it’s less great if designated as a workstation.

Responsiveness represents another key factor. So the lights are too bright, or the heating too cold, or the office space too noisy. If employees feel that management is acting on their concerns and complaints, most people turn out to be quite forgiving. If nothing changes, then don’t be surprised if a fracas follows.

If you find yourself in a modern commercial property, however, there’s a good chance you won’t have to wait for the person from facilities management to pick up the phone. You can take the initiative yourself. The equipment that regulates your office environment – heaters, ventilators, air-conditioners and the like – frequently have override options that allow you to personalise your immediate working areas to your own comfort levels.

But is individual control so welcome? Employees might think so, but environmentalists aren’t so sure. From an energy efficiency perspective, current thinking indicates that it’s preferable to centralise office management systems as much as possible. That way a building’s total energy consumption can be closely monitored and tightly regulated. So, no more lights left on overnight and an end to radiators heating empty rooms over the weekend. The arrival of smart technologies, such as learning thermostats, could feasibly resolve this dilemma between personal choice and overall efficiency. Imagine an office that could teach itself your behavioural patterns and comfort needs, and could automatically adjust your working environment to fit. Sound implausible? The sci-fi office of the future may be closer at hand than you think.

Enter the so-called Internet of Things. The term refers to a new range of wireless-embedded devices equipped with tags and identification protocols that allow them to “talk” to one

another. Unlike computational technology, this cutting-edge gadgetry doesn't need humans to enter data and commands. They can do it for themselves.

Imagine an app on your phone that constantly measures your temperature or heart rate, and then triggers the air conditioner to inch up or down as required. Or a window that registers how sunny or cloudy it is outside and adjusts the lighting levels accordingly.

Such smart solutions are now technologically feasible. But do the economics work for them to be taken up by the mainstream? And, if intelligent systems turn out not to cost the earth, who will be responsible for managing them: the property owner, the tenant company, individual employees? Or could they just be left to autonomously manage themselves?

The prospect of smarter energy solutions throws up other tricky questions around individual behaviours and motivation. Should employees be dissuaded from staying late to avoid additional energy costs, for instance, or penalised (or rewarded) for opening the window? What's more, if workers know their behaviours are being monitored, could they withdraw their consent and refuse to participate? Employers will also need to think hard about how best to incentivise energy-efficient behaviours, without compromising comfort levels.

ANNEXE F. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF – ETUDE 1, ETUDE 2, ETUDE 3 ET ETUDE 4

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous trouverez ci-dessous diverses propositions sur l'apprentissage de l'anglais LV1 en général. Pour chaque proposition, veuillez indiquer à chaque fois à quel point chacune des propositions est vraie pour vous en cochant la case qui correspond le plus à votre sentiment personnel sachant que 1 veut dire que vous n'êtes pas du tout d'accord avec la phrase et 5 vous êtes tout à fait d'accord avec l'affirmation.

Questionnaire

Lisez attentivement chacune des propositions et répondez-y en donnant à chaque fois la réponse qui vous vient le plus spontanément à l'esprit!

En cours d'anglais LV1, ...

1. Je m'entraîne à répéter par cœur mes leçons d'anglais LV1 quand je révise.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

2. Je relis mes lectures et mes notes de cours d'anglais LV1 pour trouver les idées les plus importantes quand je révise.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

3. Je lis souvent des textes que je ne comprends pas.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

4. Je lis et relis plusieurs fois mes leçons d'anglais LV1 et mes notes de cours quand je révise.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

5. Je fais des dessins simples ou des tableaux pour m'aider à organiser le matériel de cours d'anglais LV1.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

6. Je réunis mes informations à partir de plusieurs sources, telles que des leçons, des lectures et des discussions quand j'étudie mes leçons d'anglais LV1.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

7. Je me fixe moi-même des objectifs pour diriger mes activités lors de chaque période d'étude lorsque j'étudie pour ce cours.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

8. Je mémorise les mots-clés pour mieux me souvenir des idées importantes en cours d'anglais LV1.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

9. Je me retrouve souvent en train de questionner les choses que j'entends ou que je lis en cours d'anglais LV1 pour décider si je les trouve important ou non.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

10. Je relis mes notes de cours d'anglais LV1 et j'établis un plan des concepts importants quand je révise.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

11. Je fais des listes des termes d'anglais LV1 importants pour ce cours et je mémorise mes listes.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

12. Je surligne les textes pour m'aider à organiser mes pensées quand j'étudie mes cours d'anglais LV1.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

13. J'écris de brefs résumés des idées principales de mes lectures et de mes cours d'anglais LV1 quand j'étudie.

1 2 3 4 5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

14. Je pense aux différentes alternatives possibles dès que je lis ou que j'entends quelque chose en classe d'anglais LV1.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

15. Je manque souvent des points importants pendant la classe d'anglais LV1 parce que je pense à d'autres choses.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

16. J'essaie de comprendre de nouveaux sujets d'anglais LV1 en les mettant en relation avec des choses que je connais déjà.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

17. J'essaie de travailler avec mes propres idées développées à partir de ce que j'apprends en classe d'anglais LV1.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

18. Lorsque je ne comprends plus quelque chose qui est dit en classe d'anglais LV1, je reprends mes notes et j'essaie de comprendre.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

19. Je traite le matériel du cours d'anglais LV1 comme un point de départ et j'essaie de développer mes propres idées à partir de là.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

20. J'essaye de relier plusieurs idées du cours d'anglais LV1 avec d'autres cours quand cela est possible.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

ANNEXE G. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI – ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous trouverez ci-dessous diverses propositions sur l'apprentissage de l'anglais LV1 en général. Pour chaque proposition, veuillez indiquer à chaque fois à quel point chacune des propositions est vraie pour vous en cochant la case qui correspond le plus à votre sentiment personnel sachant que 1 veut dire que vous n'êtes pas du tout d'accord avec la phrase et 5 vous êtes tout à fait d'accord avec l'affirmation.

Questionnaire

Lisez attentivement chacune des propositions et répondez-y en donnant à chaque fois la réponse qui vous vient le plus spontanément à l'esprit !

En cours d'anglais LV1, ...

1. Mon objectif est d'apprendre beaucoup de nouveaux concepts.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

2. Mon but est que les autres apprenants autour de moi pensent que je suis compétent(e).

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

3. Un de mes buts est de ne pas paraître bête.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

4. Un de mes objectifs est que j'apprenne le plus possible.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

5. Un de mes objectifs est de montrer aux autres que je suis compétent(e).

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

6. Un de mes objectifs est d'éviter que les autres pensent que je ne suis pas intelligent.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

7. Un de mes objectifs est de maîtriser beaucoup de nouvelles habiletés.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord

8. Un de mes objectifs est de montrer aux autres apprenants que ce qui est demandé en cours est facile pour moi.

1	2	3	4	5
Pas du tout				Tout à fait

d'accord

d'accord

9. Un de mes objectifs est que le formateur ne pense pas que j'en sais moins que les autres apprenants.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

10. Un de mes buts est comprendre en profondeur le travail que je fais en cours.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

11. Un de mes buts est d'apparaître plus intelligent en comparaison aux autres dans ma classe.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

12. Un de mes objectifs est d'éviter de passer pour un apprenant qui a des difficultés à faire le travail demandé en cours.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

13. Un de mes buts est d'améliorer mes compétences.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

14. Un de mes objectifs est d'avoir l'air intelligent(e) comparé aux autres apprenants.

1

2

3

4

5

Pas du tout
d'accord

Tout à fait
d'accord

ANNEXE H. EVALUATION DE L'EXERCICE FACILE SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez regarder un exercice pendant quelques secondes avant de devoir le faire.

Questionnaire

Vous avez ici besoin de dire si vous pensez réussir ledit exercice (oui ou non).

Maintenant que vous avez vu cet exercice, vous devez aussi dire avec quel degré de certitude vous pensez que vous allez réussir à le faire, sachant que 1 veut dire que vous n'y arriverez pas du tout et 5 vous savez tout faire. Les autres chiffres 2, 3 et 4 représentent l'éventail des autres réponses possibles.

Vous aurez ensuite besoin de faire l'exercice. Vous serez mesuré en temps.

Oui Non

1

2

3

4

5

Pas du tout

Tout à fait

ANNEXE I. EXERCICE FACILE SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous avez vu cet exercice et vous avez évalué votre capacité à le faire. Il faut maintenant le faire. Vous avez des phrases avec des mots manquants. Il vous faut trouver le bon mot parmi les quatre donnés.

Exercice

1. UK shops are normally open _____ six o'clock in the evening.

For | Until | Since | From

2. I'm hungry. I haven't eaten anything _____ breakfast time.

For | Until | Since | From

3. I normally go on holiday _____ two weeks every year in September.

For | Until | Since | From

4. I'm very busy right now - please wait _____ a minute.

For | Until | Since | From

5. If you are healthy, you can live _____ you are 100 years old.

For | Until | Since | From

6. I'm not going out _____ it stops raining.

For | Until | Since | From

7. I waited for her _____ two hours. She didn't come!

For | Until | Since | From

8. We have lived in this house _____ I was a child.

For | Until | Since | From

9. The academic year is _____ September to June in the UK.

For | Until | Since | From

10. It's been ages _____ I last saw Harry. He must be over 40 now.

For | Until | Since | From

11. I worked as a teacher _____ ten years. Then I went to law school and became a lawyer.

For | Until | Since | From

12. It's been five years _____ we left school and still not one of us has become a millionaire.

For | Until | Since | From

ANNEXE J. EVALUATION DE L'EXERCICE DIFFICILE SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez regarder un exercice pendant quelques secondes avant de devoir le faire.

Questionnaire

Vous avez ici besoin de dire si vous pensez réussir ledit exercice (oui ou non).

Maintenant que vous avez vu cet exercice, vous devez aussi dire avec quel degré de certitude vous pensez que vous allez réussir à le faire, sachant que 1 veut dire que vous n'y arriverez pas du tout et 5 vous savez tout faire. Les autres chiffres 2, 3 et 4 représentent l'éventail des autres réponses possibles.

Vous aurez ensuite besoin de faire l'exercice. Vous serez mesuré en temps.

Oui

Non

1

2

3

4

5

Pas du tout

Tout à fait

ANNEXE K. EXERCICE DIFFICILE SUR LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE – ETUDE 1 ET ETUDE 2

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Vous allez écouter un document audio (<https://breakingnewsenglish.com/1410/141022-car-horn-free-day.html>) par trois fois sur le Nigéria qui a déclaré un jour sans klaxon. Vous aurez besoin de répondre à 10 questions écrite en anglais à partir de ce que vous aurez entendu.

Exercice

- 1 - When did Lagos have its Horn-Free Day?
- 2 - What did the day hope to make people more aware of?
- 3 - What kind of motorist did the article say does the honking?
- 4 - What did the Lagos governor say the noise endangered?
- 5 - Besides heart disease, what does noise pollution increase the risk of?
- 6 - Where did the Lagos governor hear no car horns?
- 7 - What did a blogger say car horns were part of?
- 8 - Who did a blogger say embraced the use of car horns?
- 9 - What did a blogger say horns make people aware of?
- 10 - Who did a blogger say motorists greeted by using their horn?

ANNEXE L. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'IMPOSTURE

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Voici un questionnaire qui pose 20 questions sur vos sentiments par rapport à vos cours d'anglais LV1. Pour chaque question, veuillez choisir la case qui indique au mieux votre point de vue, votre vécu, vos cours d'anglais pour cette année. Le numéro 1 correspond à "Pas vrai du tout" et 5 à "Tout à fait vrai". Ne réfléchissez pas trop à la réponse mais répondez ce qui vous vient rapidement à l'esprit.

Questionnaire

1. J'ai souvent réussi une évaluation ou un exercice en anglais LV1 même si je ne pensais pas réussir avant d'avoir commencé.

1 2 3 4 5

Pas du tout
vrai

Tout à fait
vrai

2. Je sais donner l'impression que je suis compétent(e) en anglais LV1 alors que je ne le suis pas vraiment.

1 2 3 4 5

Pas du tout
vrai

Tout à fait
vrai

3. J'évite toute évaluation en anglais LV1 si cela est possible et j'ai toujours peur que quelqu'un ne m'évalue.

1 2 3 4 5

Pas du tout
vrai

Tout à fait
vrai

4. Quand les autres me félicitent pour quelque chose que j'ai réussi à faire en anglais LV1, j'ai peur de ne pas être à la hauteur dans le futur par rapport à leurs attentes.

1

2

3

4

5

Pas du tout
vrai

Tout à fait
vrai

ANNEXE M. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES – ETUDE 3 ET ETUDE 4

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Cochez vrai ou faux suivant vos propres sentiments.

Questionnaire

En anglais LV1, ...

	Vrai	Faux
1. Je me demande régulièrement si je rencontre tous mes buts.		
2. Je considère plusieurs résultats possibles à un problème avant de répondre.		
3. J'essaye d'employer des stratégies qui ont fonctionné dans le passé.		
4. Je gère mon rythme tout en apprenant afin d'avoir assez de temps.		
5. Je comprends mes forces et faiblesses intellectuelles.		
6. Je pense à ce que je dois vraiment apprendre avant de commencer une tâche.		
7. Je sais comment je m'en suis sorti une fois que j'ai fini une évaluation.		
8. Je fixe des buts spécifiques avant de commencer une tâche.		
9. Je ralentis mon rythme quand je rencontre une information importante.		
10. Je sais quel genre d'information est le plus important à apprendre.		
11. Je me demande si j'ai considéré toutes les options en résolvant un problème.		
12. Je suis bon à organiser les informations.		
13. Je concentre consciemment toute mon attention sur l'information importante.		
14. J'ai un but spécifique pour chaque stratégie que j'emploie.		
15. J'apprends mieux quand je connais quelque chose sur le sujet.		
16. Je sais ce que le professeur s'attend à ce que j'apprenne.		
17. Je suis bon à me rappeler des informations.		
18. J'emploie différentes stratégies d'apprentissage selon la situation.		
19. Je me demande s'il y avait une manière plus facile de faire les choses une fois que j'ai finis une tâche.		
20. Je contrôle ce que j'apprends.		
21. Je révise périodiquement pour m'aider à comprendre des relations importantes.		



ANNEXE N. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES – ETUDE 3 ET ETUDE 4

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Questionnaire

Vous avez fait divers devoirs en anglais LV1 cette année. De manière globale, comment évaluez-vous votre réussite lors de votre dernière évaluation? (Évaluez la réponse qui correspond à votre opinion)

Plutôt comme un succès ou Plutôt comme un échec

Quelle est, selon vous, LA cause principale pouvant expliquer votre dernière performance ?

1. Votre dernière note en anglais LV1 vient de vous (votre faute) (1) ou est dû à de la situation (9)

Vous 1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. Vous pouvez influencer votre note en anglais LV1 (1) en travaillant plus ou vous ne pouvez pas l'influencer (9) car vous êtes déjà au maximum de vos capacités

Vous 1 2 3 4 5 6 7 8 9

pouvez

l'influencer

3. La cause de votre note en anglais LV1 est permanente (1) (vous ne pouvez pas la changer) ou elle est fluctuante (9) (la prochaine fois sera pire ou mieux)

Cause 1 2 3 4 5 6 7 8 9
permanente

4. Vous pouvez réguler votre cause (1) (vous pourrez améliorer votre note la prochaine fois ou ne pas faire pire) ou vous ne pouvez pas la réguler (9) (la note est toujours dû au hasard avec vous)

Vous 1 2 3 4 5 6 7 8 9
pouvez
réguler

5. D'autres personnes ont un contrôle sur votre cause (1) (si quelqu'un vous aide, vous ferez mieux) ou personne n'a de contrôle (9) (vous décidez de tout)

Contrôle 1 2 3 4 5 6 7 8 9
extérieur

6. La cause vous est propre (1) ou elle vient de quelque chose d'extérieure à votre personne (9) (quelque chose d'extérieure à vous a résulté en votre cause)

Elle 1 2 3 4 5 6 7 8 9
vous
est
propre

7. La cause est stable (1) (le résultat était prévisible) ou elle est instable (9) (vous pouvez aller du très mauvais au très bon)

Elle 1 2 3 4 5 6 7 8 9
est
stable

8. D'autres personnes ont une influence sur votre cause (1) (vous auriez fait mieux si d'autres personnes n'avaient pas agi comme elles l'ont fait) ou personne n'a d'influence sur votre cause (9)

D'autres 1 2 3 4 5 6 7 8 9
personnes
influencent

votre
cause

9. La cause vient de vous (1) (vous en êtes responsable) ou la cause vient d'autre chose (9)

La 1 2 3 4 5 6 7 8 9
cause
vient
de
vous

10. Vous pouvez agir sur la cause (1) (vous pourriez changer votre cause la prochaine fois si vous le voulez) ou vous ne pouvez pas agir sur la cause (9)

Vous 1 2 3 4 5 6 7 8 9
pouvez
agir

11. La cause ne peut pas changer (1) (lors de la prochaine évaluation) ou la cause peut changer (9)

La 1 2 3 4 5 6 7 8 9
cause
ne peut
pas
changer

12. D'autres personnes peuvent réguler votre cause (1) (changer le résultat pour vous) ou personne ne peut réguler votre cause (9)

D'autres 1 2 3 4 5 6 7 8 9
personnes
peuvent
réguler
votre
cause

ANNEXE O. CONSIGNES ET ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES EXPERIENCES ANTERIEURES – ETUDE 3 ET ETUDE 4

Consignes

Inscrivez vos initiales (prénoms puis nom de famille) et votre année de naissance, eg: JP1998

Questionnaire

PARTIE 1: AU SUJET DES PROFESSEURS D'ANGLAIS DANS LE PASSE –
SPECIFIQUE

Veillez choisir la réponse qui représente le plus votre sentiment sur chaque phrase.

En général, au lycée, vos enseignants d'anglais LV1 ...

1. ... étaient amicaux

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

2. ... développaient de bonnes relations avec les étudiants

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

3. ... partageaient des expériences personnelles

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

4. ... s'intéressaient aux étudiants

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

5. ... étaient patients

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

6. ... écoutaient les étudiants

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

7. ... avaient une attitude positive en général

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

8. ... avaient du charisme

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

9. ... comprenaient les antécédents en anglais des étudiants

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

10. ... comprenaient les différents niveaux en anglais des étudiants

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

11. ... avaient un sens de l'humour

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

12. ... étaient enthousiastes par rapport à l'apprentissage de l'anglais

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

13. ... donnaient des explications claires

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

14. ... utilisaient de bons exemples

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

15. ... utilisaient des méthodes d'apprentissage différentes

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

16. ... utilisaient rarement le français

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

17. ... corrigeaient les erreurs écrites

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

18. ... corrigeaient les erreurs orales

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

19. ... enseignaient de la grammaire

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

20. ... faisaient faire du travail de groupe

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

21. ... encourageaient les étudiants à participer en classe

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

22. ... encourageaient la participation des étudiants avec peu de confiance en eux

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

23. ... parlaient lentement en anglais

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

24. ... utilisaient des mots faciles

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

25. ... posaient des questions fréquemment

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

26. ... posaient des questions et attendaient des volontaires pour répondre aux questions

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

27. ... demandaient des réponses à des étudiants spécifiques

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

28. ... donnaient aux étudiants le temps de répondre aux questions

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

29. ... traitaient tous les étudiants de manière juste

Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord

30. ... préparaient les étudiants comme il faut aux examens

- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
31. ... expliquaient bien aux étudiants le système de note
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
32. ... demandaient aux étudiants de travailler dur en classe
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
33. ... demandaient aux étudiants de faire des devoirs à la maison
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
34. ... étaient des professeurs convenablement qualifiés
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
35. ... connaissaient bien la grammaire
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
36. ... connaissaient bien le vocabulaire
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
37. ... préparaient bien chaque leçon
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
38. ... donnaient un sommaire précis de ce qui allait être appris
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
39. ... expliquaient bien les méthodes utilisées à la classe
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
40. ... donnaient bien aux étudiants les objectifs à chaque leçon
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
41. ... s'en tenaient au curriculum
- Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord
42. ... faisaient les cours eux-mêmes

PARTIE 2: AU SUJET DES PROFESSEURS D'ANGLAIS - GENERAL

Classez les qualités générales suivantes sur vos précédents professeurs d'anglais de (1) le plus important à (5) le moins important. Si vous pensez que plusieurs facteurs sont d'importance égale, donnez-leur juste la même valeur.

- La relation avec les étudiants (personnalité, attention, compréhension)
- Compétences de communication et méthode d'enseignement
- Le fait d'être juste (concernant le traitement général des étudiants et lors des évaluations)
- Connaissance de l'anglais
- Organisation et préparation

PARTIE 3: VOUS

1. Cochez le genre de formation que vous avez suivi avant la formation actuelle :
 - Baccalauréat général, section économie
 - Baccalauréat général, section science
 - Baccalauréat professionnel, section travaux publics
 - Baccalauréat général, section autre
 - Baccalauréat professionnel, section autre
 - Autre

2. Comparé aux autres étudiants de votre classe, comment évalueriez-vous vos compétences en anglais?
 - Moins que moyennes
 - Moyennes
 - Plus que moyennes

3. Avant de commencer la formation actuelle, l'anglais que j'ai appris (soit en école privée ou publique) comprenait généralement : (Ne cochez qu'une seule réponse)
 - Que de la mémorisation et de la grammaire
 - Principalement de la mémorisation et de la grammaire
 - Un peu de mémorisation et de grammaire et un peu d'activités de communication (travail de groupe et jeux de rôle)

- Principalement des activités de communication (travail de groupe et jeux de rôle)
- Que des activités de communication (travail de groupe et jeux de rôle)

4. En général, dans toutes vos études (pas qu'en anglais), mon genre d'apprentissage a tendance à être : (Ne cochez qu'une seule réponse)

- Passif
- Moitié passif, moitié actif
- Actif

BIBLIOGRAPHIE

Absalom, M., & Marden, M.P. (2004). Email communication and language learning at university: An Australian case study. *Computer assisted language learning*, 17(3-4), 403-440.

Ahmad, K.Z., & Bakar, R.A. (2003). The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia. *International Journal of Training and Development*, Vol.7, no3, 166-185

Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), pp. 51-62.

Amadiou, F., & Tricot, A. (2015). *Apprendre avec le numérique – Mythes et réalités* Paris : Retz.

Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-8.

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: Motivational analysis. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, 177-207). New York: Academic Press.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, no80, 260-267.

Ames, C., & Ames, R. (1989). *Research on motivation in education*. San Diego: Academic Press.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom climate. In J. Meece, & D. Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Anderman, E. M., Griessinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.

Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

André, B. (1998). *Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Education.

André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi – S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Poches Odile Jacob.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

Archambault, J., & Chouinard R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Morin Éditeur.

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Atkinson R.C., & Shiffrin R.M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Atkinson, R. C., & Wickens, T. D. (1971). Human memory and the concept of reinforcement. In Glaser (ed.), *The nature of reinforcement*. London: Academic Press.

Atlan, J. (1999). *Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) : l'interaction entre aptitude et traitement pédagogique*. Thèse non-publiée. Université Nancy 2, France.

Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life course perspective*. Human Resources and Social Development Canada. Retrieved November 2002,

from <http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/pre/publications/research/2001-000175/SP-483-01-02E.pdf>

Bachelard, G. (1934). *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 5^e édition, Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1967

Baddeley, A.D., & Hitch, G.J. (1974). Working memory. In Bower G.H. (Ed.), *The psychology of learning and motivation, Vol. 8*. London: Academic Press.

Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake, & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61).

Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417-423

Badolo, L.B. (2016). *Estime de soi, locus de contrôle et performances scolaires chez des élèves burkinabé de CM2 et de 3ème*, Soutenu le 16 décembre 2016 devant le jury, sous la direction de Pierre-Yves Gilles et de Afsata Paré-Kaboré.

Bagnall, R.G. (1987). Enhancing self-direction in adult education: A possible trap for enthusiasts. *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 8 (1), 90-100.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.

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

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 1-26.

Bandura, A. (2003). On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. *The International Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 13, 167-173.

Bange P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, l'Harmattan, Collection Sémantique.

Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 5, no 1, p. 17-22.

Baronnier, E. (2003). *Comment susciter l'intérêt des élèves ?* Disponible sur le web : [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vr2VU7LdVE8J:https://www2.espe.u-](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vr2VU7LdVE8J:https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03342.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=us)

[bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03342.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=us](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vr2VU7LdVE8J:https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03342.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=us)

Bartlett, K.R. (2001). The relationship between training and organizational commitment, a study in the health care field. *Human resource development quarterly*, Vol. 12, no4.

Barth, B.-M. (1993). *Le Savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.

Balslev, K., Tominska, E. et Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 44(2), 85-101.

Beaulieu, R. (2005). *Stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial*. Disponible sur le web : https://cdc.qc.ca/pdf/786891_beaulieu_repertoire_strategies_pensee_critique_2005.pdf

Becker, G. (1964). *Human capital*. Chicago: University of Chicago Press.

Beder, H.W., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education student. *Adult education quarterly*, Vol.40, 78-94.

- Bégin, Christian. 2008. « Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, 47-67.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In D. Kirk, D. Macdonald, and M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education* (407-424). London: Sage Publications.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. J. (2002). A typology of virtual teams: Implications for effective leadership. *Group, & Organization Management*, 27(1), 14-49.
- Belmont, J. M., Butterfield, E. C., & Ferretti, R. P. (1982). To secure transfer of training instruct self-management skills. In Detterman D. K., & Sternberg R. J. (Eds.), *How and how much can intelligence be increased*. Norwood, NJ: Ablex, 42-61.
- Belzile, N. (2010). *Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez des élèves qui redoublent le cours d'Écriture et littérature au cégep*. Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M.Éd.) Maîtrise en enseignement au collégial. Université de Sherbrooke, Québec.
- Bentein, K., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C. (2000) L'engagement des salariés dans le travail. *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 21, no3, 1-25.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. PUF : Paris.
- Berger, J.-L. (2008). *Motivation, métacognition et aptitudes cognitives chez les apprenants de la formation professionnelle initiale*. Thèse de doctorat [non publiée] soutenue à l'Université de Genève, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the Big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321–333.
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : une étude multicas en milieux défavorisés*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Disponible sur le web : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3943>
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control, Vol. 2*. London: Routledge et Kegan Paul.

Beywl, W., & Schepp-Winter, E. (1999). *Zielfindung und Zielklärung in der Kinder und Jugendhilfe*. Ein Leitfaden. Bonn: BMFSFJ.

Biarnès, J. (2000). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris : L'Harmattan.

Bizier, N. (1995). *L'utilisation des connaissances liées aux problèmes à traiter en collaboration chez des étudiantes infirmières de niveau collégial*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prévention*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche Bordeaux, Observatoire Européen de la Violence Scolaire.

Blouin, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*. Québec : Cégep François-XavierGarneau.

Blouin, Y. (1987). *Éduquer à la réussite en mathématiques*. Québec, Cégep FrançoisXavier-Garneau.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Bloom, J. W. (2001). Discourse, cognition, and chaotic systems: An examination of students' argument about density. *Journal of the Learning Sciences*, 10 (4), 447-492.

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In *Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources* (145-170). Lawrence Erlbaum Associates.

Boekaerts M. (1996). Self-regulated learning and the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100–112.

Boekaerts, M. (2001). Context Sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet, & S. Jarvela, S. (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (17-31). Pergamon Press.

Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656-672.

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bosson, M.S., Hessels, M.G.P., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, (1), 14-20.
- Borg, G. (1978). Subjective aspects of physical and mental load. *Ergonomics*, 21(3), 215-220.
- Borg, G., Bratfish, O., & Dornic, S. (1971). On the problems of perceived difficulty. *Scandinavian Journal of Psychology*, 12, 249-260.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (477-501). San Diego, CA: Academic.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23 (4), 409-431.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., and Lauroche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *Br. J. Educ. Psychol.* 65, 317–329.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 309-319.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay, & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, (66-84). De Boeck.
- Bouffard T., Vezeau C., Roy M., & Lengelé A. (2011). « Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children ». *International Journal of Educational Research*, no 50, 221-228.

- Bouffard, T., & Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents (QSIEA). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*.
- Bouffard, T., Vezeau, C. Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, No155, 9-20
- Bour, C., & Hoyet, C. (2012). *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?* Education.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101-109.
- Bourque, C. J., Doray, P., Bégin, C., & Gourdes-Vachon, I. (2010). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature*. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Boutin, G., & Daneau, C. (2004). *Réussir: prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Braga Norte, M. (2005). Self-access study and cooperative foreign language learning through computers. *Linguagem et Ensino*, 8(2), 145-169.
- Bratfisch, O., Bang, G., & Dornic, S. (1972). Perceived item-difficulty in three tests of intellectual performance capacity. *Reports from the Institute of Applied Psychology*, 29, University of Stockholm: Stockholm.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*, 7, 55-71.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- Brown, I. Jr., & Inouye, D.K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Buckley, R., Caple, J. (1995). *The theory and practice of training*. London: Kogan Page.
- Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 75-107.

- Burger J. M. (1991). Changes in attributions over time: The ephemeral fundamental attribution error. *Social cognition*, Vol. 9, no2, 182-193.
- Büchel, F. P. (2013a). L'intervention psychopédagogique auprès des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Un modèle métacognitif et d'autorégulation. In J.-L. Berger & F. P. Büchel (Eds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp. 71-105). Nice, France : Les Éditions Ovidia.
- Büchel, F. P. (2013b). Le programme DELV – Comprendre son propre apprentissage. Évaluation scientifique auprès d'enfants et d'adolescents sans ou avec difficultés d'apprentissage. In J.-L. Berger & F. P. Büchel (Eds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp. 333-380). Nice, France : Les Éditions Ovidia.
- Butterfield, E. C., & Belmont, J.-M. (1977). *Assessing and improving the executive cognitive functions of mentally retarded people*. In Bialer, I., & Sternlicht, M. (Eds.), *Psychological issues in mental retardation* (277-318). New York, NY: Psychological Dimensions.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Cabot, I., & Dagenais, A. (2016). « Motivation scolaire ». *Bulletin de la documentation collégiale*, Montréal, Centre de documentation collégiale, no17.
- Caldwell, D.F., Chatman, J.A., O'Reilly, C.A. (1990). Building organizational commitment, a multiform study. *Journal of occupational psychology*, Vol.63, no3, 245-261.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Capel, S., & Breckon, P. (2014). *Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School*. 1st ed. Taylor and Francis.
- Carré, P. (2005) *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Cascio, W.F. (2000). *Costing human resources, the financial impact of behaviour in organizations* (4th ed) Cincinnati, OH South-Western College.
- Chamot, A.-U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, no 1. 14-26. Consulté le 20 février 2013. Disponible sur: <http://eflt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>

Champaud, C., & Jakubowicz, C. (1979). Hypothetical situations and conditions leading to the use of "if" sentences: A developmental study. *Bulletin de Psychologie*, 32(15-17), 773-790.

Chandler, P., & Sweller, J. (1996). Cognitive load while learning to use a computer program. *Applied Cognitive Psychology*, 10(2), 151-170.

Chanquoy, L., Tricot A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Chapelle, G. (2010). *Éveiller l'esprit critique, former des citoyens à l'école*. Livres CGé.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291

Chassangre, K., & Callahan, S. (2016). *Cessez de vous déprécier! Se libérer du syndrome de l'imposteur*. Ed. Dunod.

Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*.

Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- To 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education*. 25. 125-140.

Cheng, E.W.L. (2001). The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer. *Career development international*, 6.

Chesnais, M.F. (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans l'apprentissage*. Paris: Hachette Education.

Chew, Y.T., Takeuchi, N. (2006). *The importance of training on employees" organizational citizenship behaviors*. Annual conference of association of Japanese business studies and academy of international business, Beijing: Chine.

Chi, M.T.H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual process of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, Vol. 5: Educational design and cognitive science*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chi, M.T.H., de Leeuw, N., Chiu, M. H., & La Vancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.

- Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.
- Chouinard, R. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les élèves du secondaire. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L 'affectivité dans l'apprentissage* (p. 115-136). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, & Practice*, 15(3), 241-247.
- Clance, P. R. (1985). Le complexe d'imposture ou Comment surmonter la peur qui mine votre réussite. Paris: Flammarion.
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The Imposter Phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women, & Therapy*, 6(3), 51-64.
- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women and Therapy*, 16(4), 79-96
- Clark R.E., Feldon D.F. (2006). Five common but questionable principles of multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge, Cambridge UP, 97-116.
- Codre, M., Forget, L. (2005). Comment reconnaître par la formation, par la carrière et le statut. In Peretti, J.M., *Tous reconnus*. Paris, Ed. D'Organisation.
- Cogis, D. (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Delagrave, 2006, Collection « Pédagogie et formation ».
- Cohen E. G. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, Vol. 64, 1-35.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In Cohen, A.D., & Macaro, E. (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press, 29-45.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Addison Wesley.

Connolly, J. A., & Johnson, A. (1996). Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties. *Personal Relationships*, *3*, 185–195.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Conway, M.A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, *53*(4), 594-628.

Conway, M.A., & Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, *107*, 261-288.

Coopers, & Lybrand (1994). *Survey of benchmarking in the UK*. London: Coopers, & Lybrand and CBI National Manufacturing Council.

Corriveau, G., & Langlois, S. (2011). Pour un meilleur engagement des garçons et des filles au laboratoire de physique. *Recherche pédagogique*, vol. 24, no 3.

Côté, N. (2012). La relation élève-enseignant importante pour la réussite scolaire. *Ecole branchée, enseigner à l'ère du numérique*. Visionné sur : <https://ecolebranchee.com/la-relation-eleve-enseignant-importante-pour-la-reussite-scolaire/#comments>

Coulet, J.C. (1999). *Eduquer l'intelligence*. Paris : Dunod.

Coursil, J. (2000). *La Fonction muette du langage*. Petit-Bourg, Guadeloupe : Ibis Rouge.

Covington, M. (1992). Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform.

Covington, M.V., & Müeller, K.J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, *13* (2), 157-176.

Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *9*(4), 401-417.

Crahay M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Creux, G. (2014). *Les cahiers du travail social*, no76, IRTS de Franche-Comté.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Odile Jacob, Paris.

Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob, Paris.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. P.U. Lille.

Darnon C., & Butera F. (2005). « Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001) ». *L'Année psychologique*, vol. 105, 105-131.

Darnon, C, Buchs, C., & Butera, F. (sous presse). Apprendre ensemble : Buts de performance et buts de maîtrise au sein d'interactions sociales entre apprenants. In Galand, B., & Bourgeois, E. (Eds.). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Darkenwald, G.G., & Valentine, T. (1985). Factor structure on deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.

Dart, B., Burnett, P., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning. *Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.

Davis, D., Taylor, R., & Savery, L. (2001). The role of appraisal, remuneration and training in improving staff relations in the western Australian accommodation industry. *Journal of European industrial training*, Vol. 25, no6/7.

De Almeida Carapato, E., & Petot, J.-M. (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle. *Savoirs*, Hors série, 135-145.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses universitaires de France.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

De Montlibert, C. (1973). Le public de la formation des adultes. *Revue française de sociologie*, XIV, 529-545.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci E.L., & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation*. Paris : Hachette Education.
- Delobbe N., Vandenberghe C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64 : 1, 61-89.
- Demaizière F. (2001). Autoformation et individualisation. In Vincent-Durroux, L., & Panckhurst, R. (coords). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* METicE, collection "MédiaTic", université Paul Valéry, Montpellier 3, 15-30.
- Deschenes, A-A. (2007). *L'effet des diverses sources d'information sur l'auto-efficacité au leadership*. Université de Québec a trois rivières.
- Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Lebel, C., & Michaud, B. (1993). Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(4), 335-348.
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'Ecole*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 6^{ème} édition, 120.
- Delvolvé (2006). « Métacognition et réussite des élèves », *Cahiers Pédagogiques* [en ligne], 12/ 2006. Page internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>
- DeMello, L. R., & Imms, T. (1999). Self-esteem, locus of control and coping styles and their relationship to school attitudes of adolescents. *Psychological Studies*, 44 (1 & 2), 24-34.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). New York: Free Press, 67.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Armand Collin. Traduction française de "Democracy and Education" (1916). New York: Mcmillan Company.
- Dias, B. (2001). Évaluation du potentiel d'apprentissage. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanèse (Eds.), *Métacognition et éducation* (123-143). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23/2, 165-174.

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagne, P., Lebel C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3(2), 69-99.

Doll, W. E. (2000). *A Post-Modern Perspective on Curriculum* (Wang Hongyu, trans.) Beijing: Education Science Press.

Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les Théories de l'apprentissage*. Paris : Masson.

Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation* (3-29). Berne: Peter Lang (2e édition).

Dornic, S.M. (1986). Traitement de l'information, stress et différences interindividuelles. *Le Travail Humain*, 49, 1, 61-73.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78/3, 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

Dowling, P.G., Welch, D.E., & Schuler, R.S. (2005). International human resource management. *Managing people in a multinational context*, (4th ed), Mason.

Duchesne, S., Ratelle, C. F. et Feng, B. (2014). Developmental Trajectories of Achievement Goal Orientations During the Middle School Transition: The Contribution of Emotional and Behavioral Dispositions. *The Journal early adolescence*, 11, 1-32

Dupont, S., De Clerq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.

Duit, R., Roth, W-M, Komorek, M., & Wilbers, J. (1998). Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic systems: towards an integrative perspective on learning in science. *Int. J. of Science Education*, 20 (9), 1059-1073.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY, US: Random House.

- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J.T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives*. San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich, & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A., & Sheldon, K. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628 – 644.
- Ellis, R. (1987). *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall International.
- Enlart, S., & Mornata, C. (2007). *Modèles de conception en formation*. Actes du 18e congrès de l’AGRH.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, Noël James. 1988. « Motivational factors in student's approaches to learning ». In *Learning strategies and learning styles*, sous la dir. de Ronald Ray Schmeck, 21-51. New York: Plenum Press

Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.

Ericsson, K.A., & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. New York: Cambridge University Press.

Escorcía, D. (2010). « Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? », *Éducation et didactique*, Vol.4-n°3, pp. 63-82.

Eva, KW, & Regehr, G. (2008). "I'll never play professional football" and other fallacies of self-assessment. *J Contin Educ Health Prof.*, 28(1): 14–9.

Famose, J.P. (1982). Apprentissage moteur et tâches motrices. In R. Thomas (Ed.), *Sport et Science 1982*. Paris: Vigot, 67-82.

Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.

Famose, J.P. (1993). La performance motrice: un essai de définition. In J.P. Famose (Ed.) *Cognition et performance*. Paris: INSEP Publications, 21-42.

Fayol, M., & Monteil, J.-M. (1994). *Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies*. Revue Française de Pédagogie, 106, 91-110.

Fedderholdt, K. (2001). An email exchange project between non-native speakers of English. *ELT Journal*, 55 (3), 273–280.

Feldman, D.C. (1989). Socialization, resocialization and training: reframing the research agenda. *Training and development in organizations*, 376-416.

Fenouillet, F. (1996). *Motivation et mémoire: Impact du but et l'implication de l'ego sur l'organisation de l'information en mémoire*. Thèse de Doctorat, Université Rennes II.

Fernagu-Oudet, S. (2007/2008). L'alternance, pour des apprentissages situés. *Education permanente*, no172-173.

Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. In Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Eds.) *Mediated learning experience*

(MLE): theoretical, psychological, and learning implications. London: Freud Publishing House, 3-52.

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyse*, 65, 1-14.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using the SPSS for windows: advanced techniques for the beginner*. London, Sage.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* Handbook of research on student engagement, 97-131.

Fivush, R., Sales, J. M., Goldberg, A., Bahrick, L., & Parker, J. F (2004). Weathering the storm: Children's long-term recall of Hurricane Andrew. *Memory*, 12, 104–118.

Flavell J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick and al. *The nature of intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flavell, J.H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In: F. E. Wernert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fournier, H., Kop, R. et Sitlia, H. (2011). The value of learning analytics to networked learning on a personal learning environment. *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, pp. 104-109.

Ford, M.E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Frank, M. G., & Gilovich, T. (1989). Effect of memory perspective on retrospective causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 399-403.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *State of the evidence*. Review of Educational Research, 74, 59-109.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In Moore K.A. , & Lippman L. (Eds.). *What do children need to flourish? Conceptualizing and*

measuring indicators of positive development. New York, NY: Springer Science and Business Media.

Fruhan, G. A. (2002). Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(5-B), 2581.

Fujie, R. (2010). Development of the State Impostor Phenomenon Scale. *Japanese Psychological Research*, vol. 52, issue 1, 1-11.

Furcsa, L. (2009). Outcomes of an intercultural e-mail based university discussion project. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 9, no1, 24-32.

Gaertner, K., & Nollen, S. (1989). Career experiences, perception of employment practices and psychological commitment to the organization. *Human relations*, no42.

Galand, B. (1997). *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur la motivation et le concept de soi des élèves : Développement, compétitivité et construction des inégalités*. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, Hors-série. 91-116.

Galand, B., P. Philippot et M. Frenay (2006). « Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multiniveaux », *Revue française de pédagogie*, 155, 57- 72.

Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In Gifford, B., & O'Connor, M. (dirs), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*. Boston: Kluwer, 77–120.

Gardner, H. (1995). Expert performance: Its structure and acquisition: Comment. *American Psychologist*, 50, 802-803.

Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The Structure of Working Memory from 4 to 15 Years of Age. *Developmental Psychology*, 40 (2), 177-190.

Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal, Qc.

- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-569.
- Gimino, A.E. (2002). *Factors that influence students' investment of mental effort in academic tasks: A validation and exploratory study*. Thèse doctorale non-publiée. Université de Californie du sud, Los Angeles.
- Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines* Hors-série no12, 48-50.
- Girard, D. (1972) *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, A. Colin, Longman.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self- efficacy and idea generation among managers. *Personal Psychology*, 42, 787-805.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- González-Bueno, M., & Pérez, L. (2000). Electronic mail in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 33 (2), 189-198.
- Gorard, S. (1997). Market Forces, Choice and Diversity in Education: The Early Impact. *Sociological Research Online*, Vol. 2, no. 3.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover, & B. Noël (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M., & Meirieu, P. (dir.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF éditeur.
- Grober, E., Lipton, R., Katz, M., & Sliwinski, M. (1998). Demographic Influences on Free and Cued Selective Reminding Performance in Older Persons. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 20, 221-226.
- Grober, E., & Buschke, H. (1987). Genuine memory deficits in dementia. *Developmental Neuropsychology*, 3, 13-36.
- Groot, P.J.M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology*. 4(1), 60-81.

Guillery B, Desgranges B, Piolino P, Laville P, De La Sayette V, Eustache F. (2000). Extensive temporally graded retrograde amnesia for personal-episodic facts in transient global amnesia. *Neurocase*, 6: 101–5.

Gurtner, J., Monnard, I., & Genoud, P. A. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet, & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (189-208). Oxford, UK: Elsevier Science.

Gurtner, J. L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 155(1), 21-33.

Gutman, L., & Midgley, C. (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students during the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*.

Gutman, L., Sameroff, A., & Eccles, J. (2002). "The Academic Achievement of African American Students during Early Adolescence: An Examination of Multiple Risk, Promotive, and Protective Factors." *American Journal of Community Psychology* 30(3): 367-399.

Haas, B. K. (1999). A Multidisciplinary Concept Analysis of Quality of Life. *Western Journal of Nursing Research*, 21, 728-742.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (2 e éd.) Paris : Éditions ESF.

Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 9e édition, coll. « Pédagogies ».

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.

Harford Community College Learning Center (2004), <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fliteracy.kent.edu%2Fohioeff%2Fresources%2F06newsMetacognition.doc>

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.

Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievements: A failure to internalize success*. (Dissertation abstracts international). Pennsylvania: Temple University.

Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake? The imposter phenomenon*. New York: St. Martin's.

Henri F., & Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Herlitz, A., Airaksinen, E., & Nordstrom, E. (1999). Sex differences in episodic memory: The impact of verbal and visuospatial ability. *Neuropsychology*, 13, 590-597.

Hockings, C., Cooke, S., Yamashita H., McGinty, S., & Bowl, M. (2008) *Switched off? A Study of Academic Disengagement in University Classrooms*. Research Papers in Education. 23 (2) pp191-2-2

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. York: Higher Education Academy.

Holec, H. (1991). "Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage". In *Éducation Permanente*, no107.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London, UK: Prentice-Hall International, 119-129.

Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(iii), 283-294.

Houssaye J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.

Hoy, A., & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher-efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Hrbackova, K., Hladik, J., & Vavrova, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1805-1811.

Hwang, Y. S., & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 147-154.

- Igalens, J., (2004). *Tous responsables*. Editions d'Organisation, Paris.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janvier, C. (1998). *Jugement et raisonnement analogique*. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement (191-201)*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Jardine, D. (2006). Cutting nature's leading strings: A cautionary tale about constructivism. In Jardine D., Friesen S., & Clifford P. (Eds.) *Curriculum In abundance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 123 - 136.
- Jarnias, S. (2003). *Gestion des compétences et implication organisationnelle, comment gérer et dépasser les contradictions caches*, Actes du 14e congrès de l'AGRH.
- Jimerson, S., & Campos, E., & Green, J. (2003). *Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms*. The California school psychologist: CASP / California Association of School Psychologists.
- Jonassen, D., Peck, K.L., Wilson, B.G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Jonassen, D. (2008). *Meaningful learning with technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 365-376.
- Kapp, A. (1833). *Die androgogik ober bildung im mannlichen alter. Platons Erziehungslehre, als Padagogikfur die Einzelnen und als Staatspadagogik*, Germany: Minden und Leipzig.
- Karabenick, S., & Berger, J.-L. (2013). *Help seeking as a self-regulated learning strategy*. Applications of Self-regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman. 237-261.

Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.

Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. In R. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.) (45-84). Hoboken, NJ US: John Wiley, & Sons Inc.

Keeton, M. (dir.) (1976). *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Kherroubi, M., Chanteau, J.P., & Larguèze, B. (2004). Exclusion sociale, exclusion scolaire, *Les Travaux de l'Observatoire*, disponible sur le web : http://www.social.gouv.fr/htm/pointsur/onpes/pdf/etude2_Kherroubi.pdf

King, P. M. (1992). "How do we know? Why do we believe?" Learning to make reflective judgments. *Liberal Education*, 78(1), 2-9.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (Eds.). (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass

King, P. M. (2000). Learning to make reflective judgments. In M. B. Baxter Magolda (Ed.), *Linking student development, learning, and teaching: New directions for teaching and learning* (Vol. 82, 15-26). San Francisco: Jossey-Bass

King, P.M., & Kitchener, K.S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1).

Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. In R. A. Mines, & K. S. Kitchener (Eds.), *Adult cognitive development: Methods and models* (76-91). New York: Praeger.

Kitchener, K. S., & Fischer, K. W. (1990). A skill approach to the development of reflective thinking. In D. Kuhn (Ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (48-62). New York: Karger.

Kitchener, K. S. (2002). Skills, tasks, and definitions: Discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology. *New Ideas in Psychology*, 20, 309-328.

Klein, H.J., & Weaver, N.A. (2000). The effectiveness of an organizational level orientation-training program in the socialization of new hires. *Personnel psychology*, Vol. 53, no1, 47-66

- Kluwe, R., & Spada, H. (1980). Two models of intellectual development and their reference to the theory of Piage. In R. Kluwe, & H. Spada (Eds.), *Developmental model of thinking* (1-32). New York: Academic Press.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd Edition) New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd Edition). Houston: Gulf.
- Knowles, M. S. (1995). *Designs for Adult learning: Practical resources, exercises, and course outlines from the father of Adult learning*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation* (The adult learner: a neglected species). 1984 (3ed.). Paris: Les Editions d'Organisation.
- Kolb, S. M. & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79, 454-470.
- Kyllo, L. B., & Landers, D. M. (1995). Goal setting in sport and exercise: A synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 117-137.
- La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*. Hachette.
- La Garanderie, A. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Le Centurion.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Éditions de Minuit.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., Jacob, S., & Hebert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Coll Education intervention. Québec, Presse de l'Université du Québec.

- Laliberté, J. (1992). L'école et le développement de la pensée critique. *Vie pédagogique*, 77, 33-37.
- Landry, F. (1985). L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié. In F. Henri, & A. Kaye (Éds.). *Le savoir à domicile*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec, 209-259.
- Lang, D.L. (1992). Organizational culture and commitment. *Human resource development quarterly*, Vol. 3, no2, 1992.
- Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 2-12.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340.
- Lavoë, N., Levesque, J-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004) *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non-formel*. Les Éditions Appropriation, Université du Québec à Rimouski, Québec.
- Lau, R.R. (1984). Dynamics of the Attribution Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, NO 5, 1017-1028.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics Self-Efficacy: Sources and Relation to Science-Based Career Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424-430.
- Lepoivre-Duc, S., & Sautot, J.-P. (2009). *Expliquer la grammaire*. Sceren.
- Le Socle Commun De Connaissances Et De Compétences (décret du 11 juillet 2006). Site : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&categorieLien=id>.
- Leahey, B.B. (1989). *Psychology, 3e édition*. Dubuc, Iowa, Wm. C. Brown.
- Leahy, C. (2001). Bilingual negotiation via email. An international project. *Computer Assisted Language Learning*, in press.
- Leaver, B.L., Ehrman, M., & Shekhtman, B. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Lehraus, K. (1998). Travailler en équipe dans la classe. *Éducateur*, (10) 8-10.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*,(5), 59-90.
Disponible sur le web :
http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SAVO_HS01_0059.

Lemoyne, G. (1989), « Les enjeux intellectuels de l'apprentissage des mathématiques », dans L. Lafortune (dir.), *Quelles différences? Les femmes et enseignement des mathématiques*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 53-69.

Leong, S.M., Randall, D., & Cote, J. (1994). Exploring the organizational commitment-performance linkage in marketing: a study of life insurance salespeople. *Journal of business research*, Vol.29, 57-63

Leplat, J., & Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 50-63.

Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, 73-105). New York: Academic Press.

Lester, D., & Moderski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological Reports*, 76(2), 466.

Lewin, C., Wolgers, G., & Herlitz, A.(2001). Sex differences favoring women in verbal but not in visuospatial episodic memory. *Neuropsychology*, 15, 165–173.

Licht, B. G. (1992). The Achievement- Related Perceptions of Children With Learning Problems : A Developmental Analysis. In *Student perceptions in the classroom*, sous la dir. de Dale H. Schunk et Judith L. Meece, p. 247-264. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P.R. (2003). The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Linton, P. M., Plamondon, B. D., & Dick, A. O. (1989). Operator workload for military system acquisition. In McMillan G.R., Beevis D., Salas E., Strub M.H., Sutton R., & van Breda L. (Eds.), *Applications of human performance models to system design*. NewYork: Plenum, 21–46.

Lipman, M. (1995). *Caring as Thinking*, in “Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines”, vol. 15, n. 1, 1-13.

- Locke, E. A. (1966) The relationship of intentions to level of performance. *Journal of Applied Psychology*, 50, 60–66.
- Locke, E. A. (1968). "Toward a theory of task motivation and incentives". *Organizational Behavior and Human Performance*. 3 (2): 157.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Locke, E.A., Frederick, E., Lee, C., Bobko, P. (1984) Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 69(2), 241-251.
- Logie R., Baddeley, A., Mane, A.M., Donchin, E., & Sheptak, R. (1989). Working memory in the acquisition of complex cognitive skills. *Acta Psychologica*, Vol. 71, issue 1-3, 53–87.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning*. The Wallace Foundation.
- Lowry, D., Simon, A., & Kimberley, N. (2002). Toward improved employment relations practices of casual employee in the New South Wales registered clubs industry. *Human resource development quarterly*, Vol. 13, no1.
- Luginbuhl, J. E., Crowe, D. H., & Kahan, J. P. (1975). Causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 86-93.
- Luximon, A., & Goonetilleke, R. S. (2001). Improvement of the Subjective Workload Assessment Technique. *Ergonomics*, 44(3), 229-43.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, Vol. 1, 115-144. San Diego, CA: Academic Press.
- Mager, R.F. (1975). *Preparing Instructional Objectives*. (2e éd.). Belmont, California: Pitman Learning inc.
- Mangard, C. (2002). Chapitre 7. Attributions causales et émotions. Dans : A. Channouf, & G. Rouan (Dir), *Émotions et cognitions* (167-193). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Mariné, C., & Huet, N. (1998). Techniques d'autoévaluation de la métacognition : les mesures indépendantes de l'exécution de tâches. *L'année psychologique*, 98, 4, 711-726.

- Matthews, G., & Clance, P. R. (1985). Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy in Private Practice*, 3(1), 71-81.
- Marcus, D. (2010). *Vers un apprentissage plus autonome : Stratégies d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'élève*. Lycée Josy Barthel, Mamer.
- Martens, R., Vealey, R.S., & Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, Ill. Human Kinetics Books.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C.A. (1992). *Implementing Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Matza, L.S., Swensen, A.R., Flood, E.M., Secnik, K. and Leidy, N.K. (2004) Assessment of Health-Related Quality of Life in Children: A Review of Conceptual, Methodological and Regulatory Issues. *Value in Health*, 7, 79-92.
- McAvoy, B. (1985) How to choose and use educational objectives. *Med Teach*, 7, 27-35.
- McBride, K., Baron, C., Picard, S., Martin, S., Boismenu, D., Bell, A., Bergeron, J., & Perreault, C. (2002). The model B6 (dom1) minor histocompatibility antigen is encoded by a mouse homolog of the yeast STT3 gene. *Immunogenetics* 54(8):562-9
- McGrath, J.E. (1970). *A conceptual formulation for research on stress*. In J.E. McGrath (Ed.), *Social and psychological factors in stress*. New York: Rinehart, & Winston, 10–21.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, ESF.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture? *Site de Philippe Meirieu* : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (Page consultée le 7 janvier 2008).
- Melot, A. M. (1991). Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. *Bulletin de psychologie*, 44 (399), 138-145.
- Ménard, L., Legault, F. & Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominic Press.

Merle, P. (2005). « Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 38, no 2, 89-113.

Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (3rd Edition)*. San Francisco: Jossey - Bass. Merriam, 93.

Meulemans D, McCauley D, Bronner-Fraser M (2003) Id expression in amphioxus and lamprey highlights the role of gene cooption during neural crest evolution. *Dev Biol* 264: 430–442.

Meyer J.P., Allen N.J. (1991) « A three-component conceptualization of organizational commitment », *Human Resource Management Review*, Vol 1, 61-89.

Michaud, V. (2009). Articuler les compétences individuelle, collective, organisationnelle et stratégique : les éclairages de la théorie des ressources et du capital social In D. Retour, T. Picq, & C. Defélix (Eds.), *Gestion des compétences Nouvelles relations nouvelles dimensions* (13-34): Vuibert.

Michotte, A.E. (1946/1963). *La perception de la causalité. Louvain. The perception of causality*. Londres : Methuen.

Milgrom, P., & Roberts J. (1997). *Economie, organisation et management* (trad). De Boeck, Bruxelles.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves*. Québec.

Mincer, J. (1974). *Schooling experience and earnings*. New York, National bureau of economic research.

Mirzaei, F., Phang, F. A., Sulaiman, S., Kashefi, H., & Ismail, Z. (2012). Mastery goals, performance goals, students' beliefs and academic success: Metacognition as a mediator. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3603-3608.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer, D., & Caron, P-A. « L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 13 | 2016, mis en ligne le 28 mars 2016, consulté le 26 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1332> ; DOI : 10.4000/dms.1332

- Mook, D.G. (1987). *Motivation –The organization of action*. Norton, & Company, London.
- Moore, B.S., Sherrod, D.R., Liu, T.J., & Underwood, B. (1979). The dispositional shift in attribution over time. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 553-569.
- Montpied, P., Hiolle, V., Gras, R., & Tiberghien, A. (2007). Profils d'attributions causales à l'égard d'événements vécus en classes de sciences chez des élèves de 3ème, 2nd, 1ère : influence sur la qualité de la motivation et de l'apprentissage. *Analyse statistique implicative : rapport des 4èmes rencontres internationales ASI 4*, edt.Gras, Orus, Pinaud, Gregori, pp.199-209
- Morgan, W.P. (1985). Selected psychological factors limiting performance: a mental health model, 70-80. In D.H. Clarke and H.M. Eckert, eds., *Limits of Human Performance*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Morin, L., & Renaud, S. (2009). La rétention des employés et les pratiques de formation et de rémunération: état des lieux de la littérature nord-américaine en GRH. *Psychologie et économie du travail*, Actes du 20e congrès de l'AGRH, Toulouse.
- Morris, T., Lydka, H., & O'Creevy, M.F. (1993). Can commitment be managed? A longitudinal analysis of employee commitment and human resource policy. *Human resource management journal*, Vol. 3, no3.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Édition Chenelière/McGraw-Hill, Montréal.
- Mulcahy, R., & al. (1991). "Cognitive strategy-based Instruction ", in J.B. Biggs (Dir.), *Teaching for learning*. Victoria, Australia, Acer, 195-214.
- Mura, R. (1984). « Étude comparative de l'utilisation spontanée d'une calculatrice par des filles et des garçons ». In *Revue Canadienne de l'Éducation*, Vol. 9, no 4, 411-424.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. NY: Oxford University Press.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche FRQSC
- Nagels, M. (2016). *Joies et peines de l'apprentissage collaboratif à distance*. Consulté à l'adresse <http://www.17marsconseil.fr/joies-et-peines-de-lapprentissagecollaboratif-a-distance/>

- Nelson-Jones, R. (1982). *The Theory and Practice of Counselling Psychology*. Holt, Rinehart and Winston, Eastbourne.
- Neuman, Y., & Schwarz, B. (1998). Is self-explanation while solving problems helpful? The case of analogical problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 15-24.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. and Lamborn, S.D. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. In: Newman, F.M., Ed., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, New York, 11-39.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 94-99.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. I. Student motivation*. New York: Academic Press, 39-73.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G., & Miller, A.T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nicholls JG, Cobb P, Yackel E, Wood T, Wheatley G. 1990. Students' theories of mathematics and their mathematical knowledge: multiple dimensions of assessment. In *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics*, ed. G Kulm, 137-54. Washington, DC: Am. Assoc. Adv. Sci.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Noël, B., Romainville M., & Wolfs J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
- Nolen, S. B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8(4), 335-355.
- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(2), 115-126.

- Norman, D. A. , 1979, "Slips of the Mind and an Outline for a Theory of Action", *Report CHIP 88*, Center for Human Information Processing, University of California, San Diego.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29 (4), 673-693.
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching et Learning*. Boston: Heinle, & Heinle Publishers.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nygren, T. E. (1991). Psychometric properties of subjective workload measurement techniques: Implications for their use in the assessment of perceived mental workload. *Human Factors*, 33, 17–33.
- O'Donnell, R. D., & Eggemeier, F. T. (1986). Workload assessment methodology. In Boff K. R., Kaufman L. and Thomas J. (Eds.), *Handbook of perception and human performance: Cognitive processes and performance Vol. 2*. New York, NY: John Wiley, 1-49.
- O'Malley, J.M., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19/3, 557-584.
- Ornstein, P. A. (1995). Children's long-term retention of salient personal experiences. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 581-605.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313 – 328.
- Oxford, R. (2008). Hero with a thousand faces: learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. In Hurd, S. and Lewis, T. (eds.) *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Clevedon: Multilingual Matters, 41-66.
- Oxford, R.L. (1990). Language learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. In Magnan S. S. (Ed.). *Shifting the Instructional Focus to the Learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 35-55.
- Oxford, R.L. (1994). Where are we regarding language learning motivational? *Modern Language Journal*, 78, 512-514.

Oxford, R.L. (1995). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. National Foreign Language Center Technical Reports Series, No. 13: University of Hawaii Press.

Oxford, R.L. (2008). How technology is transforming the way we learn foreign and second languages. In Cane G. (Ed.). *Strategies in language learning and teaching* (2-18). RELC Anthology Series. Singapore: Regional English Language Centre.

Paas, F., & van Merriënboer, J. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. *J. Educ. Psych.*, 86(1), 122-133.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38, 1-4.

Paas, F., Tuovinen, J.E., van Merriënboer, J.J.G., & Darabi, A.A. (2005). A motivational perspective on the relation between mental effort and performance: Optimizing learner involvement in instruction. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 25-34.

Paas, F., Tuovinen, J., Tabbers, H., & Van Gerven, P.W.M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38, 63-71.

Paas, F., Van Merriënboer J.J.G., & Adam, J.J. (1994). Measurement of cognitive-load in instructional research. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 419-430.

Pain S. (1980). *Les difficultés d'apprentissage : diagnostic et traitement*. Berne, Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation.

Palmer, D.J., & Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. In Weinstein C. E., Goetz E. T., & Alexander P. A. (Eds.) *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York, NY: Academic Press, 41–62.

Paradeise C., & Lichtenberger Y. (2001). Compétence, compétences, *Sociologie du travail*, no 1, 33-48.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. In Vallerand, J., & Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, 233-281.
- Pellitteri, J., Dealy, M., Fasano, C. et Kugler, J. (2006). Emotionally Intelligent Interventions for Students with Reading Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 155-171 .
- Perrenoud, Ph. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. In Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 85-102
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 161.
- Peterson, C., & Whalen, N. (2001). Five years later: Children's memory for medical emergencies. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 7-24.
- Piaget, J (1998). *Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris: Département des éditions Nathan.
- Picard, L., Reffuveille, I., Eustache, F., & Piolino, P. (2009). Development of auto-nietic autobiographical memory in school age children: Genuine age effect or development of basic cognitive abilities? *Consciousness and Cognition*, 18(4), 864–876. doi:10.1016/j.concog.2009.07.008.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. *MIS Quarterly*, 25, 4, 401-426.
- Pille J.P., PiéRaut-Le-Bonniec G., (1987). Le dire et l'activité métalinguistique : le développement de la notion de verbe, in PiéRaut-Le-Bonniec, *Connaître et le dire*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Pintrich, P.R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk D.H., & Meece J.L. (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*. NJ: Lawrence Erlbaum, 149-183.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- Pintrich, P.R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A., & Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and selfregulated learning. In G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, 544-555.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Pintrich, P.R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pirolli, P., & Recker, M. (1994). Learning strategies and transfer in the domain of programming. *Cognition and Instruction*, 12(3), 235-275.
- Pirotsky, H.(2001). *An investigation of both the trait and state aspects of the impostor phenomenon within an organizational context* (doctoral dissertation, university of Guelph, 2001). Dissertation Abstracts International, 39(04), 1260.
- Poirier Proulx, L. (1997). Cadre référentiel pour l'utilisation ou le développement de la résolution de problèmes en enseignement, *Performa Collégial*.
- Poitrenaud, J., & Moreaux, C. (1975). Réponses donnés au test de Rorschach par un groupe de sujets âgés, cliniquement normaux. *Revue de Psychologie Appliquée*, 25, 4, 267-284.
- Pollock, E., Chandler, P., & Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and Instruction*, 12, 61-86.

Pommier, J.-L. (2005). La métacognition muette chez les bons élèves, un paradoxe ? In M. Derycke & E. Bautier (Eds.), *Culture(s) et réflexivité* (p. 73-84). Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne.

Pratt, Daniel D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger.

Prellow, H. M., & Loukas, A. (2003). The Role of Resource, Protective, and Risk Factors on Academic Achievement-Related Outcomes of Economically Disadvantaged Latino Youth. *Journal of Community Psychology*, 31(5), 513-529.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.

Ramos, M. (2001). *A entropia como medida da complexidade e estabilidade do conhecimento em contextos de ensino e aprendizagem*. Thèse de doctorat. Lisboa: Universidade de Lisboa.Ramos.

Ramos, M. (2009). *Teoria do Caos: potencialidades na modelização da aprendizagem de conceitos científicos*. Lisboa: Colibri / Instituto Politecnico de Lisboa.Ramos.

Ramsden, P. (1988). *Improving learning—New perspectives*. London: Kogan Page.

Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). It's Taking Me a Long Time but I'll Get There in the End: mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, Vol. 28, No. 1.

Reboul, O. (1993). *La Philosophie de l'éducation*, 9ème édition, PUF.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (149-172). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Renkl, A. (1997). Learning from worked-out examples: A study on individual differences. *Cognitive Science*, 21, 1-29.

Renkl, A., & Atkinson, R. (2003). Structuring the transition from example study to problem solving in cognitive skill acquisition: A cognitive load perspective. *Educational Psychologist*, 38(1), 15-22.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L.

Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (3-19). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Reuchlin, M. (1984). Psychologie différentielle et psychologie sociale expérimentale (1ère partie). In: *L'année psychologique*. vol. 84, n°2, 267-295.

Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 825-836.

Roberts, G. (1992). Motivation in sport and exercise Conceptual constraints and convergence. In, *Motivation in sport and exercise* (edited by G. Roberts). Human Kinetics Publishers, Champaign, Il., 3-29.

Roberts, G., & Duda, J.L. (1984). Motivation in Sport: The Mediating Role of perceived Ability. *Journal of Sport Psychology*, 6, 312-324.

Robins R. W., & Beer J. S. (2001). « Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs ». *Journal of Personality and Social Psychology*, no 80, 340- 352.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.

Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante: genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation / From the formative experience to the learning experience: genesis and perspectives for the story telling of the professionalisation process. *Revue Phronesis*, 3 (1):28.

Romainville, M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? », dans R. Pallascio, R., & L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 71-86.

Romano, J.L. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 57-63. In, Deaudelin, C., Dussault, M., Brodeur, M. (2002) Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 28, no 2, 2002, 391-410.

- Roschelle, J. (1998). Beyond romantic versus sceptic: a microanalysis of conceptual change in kinematics. *Int. J. of Science Education*, 20 (9), 1025-1042.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 14, 173-200). New York: Academic Press.
- Ross, L., Amabile, T.M., & Steinmetz, J.L. (1977). Perseverance in self-perception and social perception: Biased attributional processes in the debriefing paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 880-892.
- Ross, S.R., Krukowski, R.A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences*, 34, 477-484.
- Ross, S.R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1347-1355.
- Rouiller, J. (1998). De la lente érosion des degrés à l'émergence des cycles d'apprentissage. *Educateur*, no 11, 24-26.
- Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Etudes de Linguistiques Appliquée*, no21.
- Roussel, P., Dalmas M., & Oubrayrie-Roussel, N. (2009). « Les modèles intégrateurs de la motivation au travail ». Dans *Comportement Organisationnel*, Vol.3 : Théories des Organisations, Motivation au travail, Engagement Organisationnel, sous la direction de J. Rojot, P. Roussel, & C. Vandenberghe. 235-249. Bruxelles: De Boeck, Chapitre 6.
- Royer, J., Cisero, C., & Carlo, M.S. (1993). Techniques and procedures for assessing cognitive skills. *Review of Educational Research*, 63(2), 201-243.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Saint-Onge, M. (1992) Les objectifs pédagogiques: pour ou contre? *Pédagogie collégiale*, 6 (2), 23-28.
- Saks, A.M., Haccoun, R. (2007). *Managing performance through training and development*. Toronto: Thomson Nelson.

- Salamon, R., Husky, M. M., & Swendsen, J. D. (2013). Estime de soi et bien-être émotionnel des élèves en difficulté scolaire : Une étude en vie quotidienne. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 23, 24-30.
- Salancik, G.R. (1977). Commitment and control of organizational behavior and beliefs. In Staw, B.M., Salancik, G.R., (Eds.). *New directions in organizational behavior*. Chicago, St Clair Press, 420-453.
- Sánchez-Rodríguez, R., Perier, S., Callahan, S., & Séjourné, N. (2019). Revue Nous avons réduit le titre de la littérature relative au burnout parental. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*.
- Sanna, L. J., & Swim, J. K. (1992). Temporal Perspective and Attributions: The Role of Causal Stability and Certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 13(3), 371-387.
- Sarrat-Vézina, Emilie (2016). « *Qualité du vécu et du fonctionnement scolaire des élèves ayant un sentiment d'imposteur* » Thèse. Montréal (Québec, Canada).
- Sasaki, A., & Takeuchi, O. (2010). EFL students' vocabulary learning in NS-NNS e-mail interactions: Do they learn new words by imitation? *ReCALL*, 22(1), 70–82.
- Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2008). *Rapport de recension sur les difficultés éprouvées par les étudiants universitaires*. Québec, Canada : Télé-université et SAVIE.
- Scallon, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Scandura, T.A., & Williams, E.A. (2004). Mentoring and transformational leadership: the role of supervisory career mentoring. *Journal of vocational behaviour*, Vol.65, 448-468
- Scarcella, R.C., & Oxford, R.L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle, & Heinle.
- Schafersman S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. Disponible sur le web: <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Education Psychologist*, 26(3 et 4). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 299-323.
- Schmader T., & Johns M. (2003). Converging Evidence That Stereotype Threat Reduces Working Memory Capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 440-452.

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115, 336-356.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Traduit et adapté par Heynemand J., & Gagnon D. Montréal, Les Éditions Logiques.

Schultz, T. W. (1961). “Investment in Human Capital”, *American Economic Review*, 51, 1-17.

Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 511-518.

Schunk, D. H. (1987) Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (15-31). San Diego, CA, US: Academic Press.

Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788.

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of Achievement Goals: The Role of Competence Feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 320-336.

Seifert, T.L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: Comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 73–82.

Shang, H. F., Ingebritson, R. J., & Zeng, C. L. (2007). Taiwanese parental perceptions toward English learning in bilingual kindergarten. In Tsai Y.-R., Shang H.-F., & Hanreich H. (Eds.), *Applied English education: Trends and issues*. Kaohsiung County, Taiwan: I-Shou University, 135-148.

Sharp, J. G., & Kuerbis, P. (2006). Children’s ideas about the solar system and the chaos in learning science. *Science Education*, 90(1), 124-147.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655-671.

Shoval, E., Erlich, I. & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education, & Sport Pedagogy*, 14(1), 85-101.

Shumow, L., Vandell, D. L., & Posner, J. (1999). Risk and resilience in the urban neighborhood: Predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 309-331.

Simina, V., & Hamel, M. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in a project-driven language learning. *ReCALL*, 17(2), 217-228.

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, vol 50, no1, 1-13.

Skaalvik, E. M., & Valas, H. (1999). Relations among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts: A Longitudinal Study. *Journal of Experimental Education*, vol67, no2, 135-49.

Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York. Meredith Corporation. Traduction française (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: Mardaga.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). *Individual differences and the development of perceived control*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63(2-3), v-220.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (21-44). New York: Springer Science.

Smith, A., & Hayton, G. (1999). What drives enterprise training? Evidence from Australia. *International Journal of Human Resource Management*, 10(2), 251-72.

- Snow, C.E. (1983). Literacy and Language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863-874.
- Sparrow, J. (1998). *Knowledge in Organizations: Access to Thinking at Work*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Spérandio, J.C. (1977). La régulation des modes opératoires en fonction de la charge de travail chez les contrôleurs de trafic aérien. *Le Travail Humain*, 40, 2, 249-256.
- Staats A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23(3), 451-460.
- Stipek, D. J., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Stockwell, G., & Harrington, M. (2003). The Incidental Development of L2 Proficiency in NS=NNS Email Interactions. *CALICO Journal*, 20(2), 337-359.
- Straka, G.A. (1996). Problems in measuring self-directed learning readiness. In Cheong C.K.& Cheong J.W. (eds.), *Challenges of self-directed learning in Asia and the Pacific*. Seoul: Won Mi Sa, 39-58.
- Svennevig, J. (2004). "Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance", *Discourse Studies*, vol. 6, no. 4, 489-516.
- Sweller, J (1999) *Instructional design in technical areas*. Melbourne: ACER Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition et Instruction*, 12, 185-233.

- Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.
- Talbot, L. (1998). Les méthodes d'éducation cognitive, facteurs de diversités à l'école primaire ? *Revue de l'Association francophone d'éducation comparée*, 52, p. 179-187.
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation et didactique*, vol. 6 - n° 3, 65-95.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, Vol. 16, no 3, 36-45.
- Teo, T., Lee, C., B., Chai, C., S., & Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers. In Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers, & Education*, 53, 1000-1009.
- Tessier, D., & Mascret N. (2016). Buts d'accomplissement et Émotions d'accomplissement en Education physique et Sportive. In Campo, M., & Louvet, B. (Eds). *Les Émotions en Sport et en EPS*. De Boeck. 109-129.
- Thomas, L.F., & Harri-Augstein, E.S. (1985). *Self-Organised Learning*. Foundation of a Conversational Science for Psychology, Londres: Routledge, & Kegan Paul.
- Thomas, A. (1989). Ability and Achievement Expectations: Implications of Research for Classroom Practice. *Childhood Education*, 66, pp. 235-241.
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381–396.
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29, 629–647.

- Thoms, K. J. (2001). They're Not Just Big Kids: Motivating Adult Learners. *Annual Mid - South Instructional Technology Conference*. Murfreesboro, TN., 5-6.
- Thomson, D.M., & Tulving, E. (1970). Associative encoding and retrieval: Weak and strong cues. *Journal of Experimental Psychology*, 86, 255-261.
- Tobias, S. (1978). *Succeed With Math: Every Student's Guide to Conquering Math Anxiety*. New York: College Entrance Examination Board, 252.
- Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin*, 7, 213–226
- Torii-Williams, E. (2004). Incorporating the use of e-mail into a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 17(1), 109–122.
- Tough, A. (1990). Encouraging self-planned learning. In Smith, R.M. (Ed.) *Learning to Learn Across the Lifespan*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trannoy, A. (1999). L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats, in D. Meuret (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 37-64.
- Truchot, D., Maure, G., & Patte, S. (2003). Do Attributions change over time when the actor's behavior is hedonically relevant to the perceiver? *The Journal of Social Psychology*, 143 (2), 202-208.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annu Rev Psychol*, 53, 1–25.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In *Organization of Memory* (ed) E Tulving, W Donaldson. New York: Academic, 381–403.
- Tulving, E. (1989). Memory: performance, knowledge, and experience. *Eur. J. Cogn. Psychol*, 1, 3–26
- Tulving, E. (1995). Organization of memory: Quo vadis? In *The Cognitive Neurosciences* (ed.) MS Gazzaniga. Cambridge, MA: MIT Press, 839–47.

- Tulving, E. (2001). The origin of autoevidence in episodic memory. In *The Nature of Remembering: Essays in Honor of Robert G. Crowder* (ed.) HL Roediger, JS Nairne, I Neath, AM Suprenant. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc, 17–34.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.
- Tulving, E., & Pearlstone, Z. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning et Verbal Behavior*, 5(4), 381-391.
- Tulving, E., & Osler, S. (1968). Effectiveness of retrieval cues in memory for words. *Journal of Experimental Psychology*, 77, 593-601.
- Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology Post(e)Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *Recall*, 12 (2), 121 – 128.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. A. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.
- Vallerand, R.J. (1994). *A social psychological analysis of sportsmanship: Theoretical perspectives*. Unpublished Manuscript, Université du Québec à Montréal
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. R. Zanna (Éd.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, 271-360. New York: New York: Academic Press.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20, 220-224.
- Van der Linden, M., Ivanoiu, A., Adam, S., Salmon, E., Juillerat Van der Linden, A.-C., Mulligan, R., & Seron, X. (2005). Memory evaluation with a new cued recall test in patients with mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. *Journal of Neurology* 252(1), 47-55.
- Van der Linden, M. et Seron, X. (2000). *Traité de neuropsychologie clinique* (Tome 2). Marseille: Solal.

- Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos*. Harvester Wheatsheaf: New York, 300.
- Van Merriënboer, J.J.G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17, 147-177.
- VanLehn, K. (1998). Analogy Events: How Examples are Used During Problem Solving. *Cognitive Science*, 22(3), 347-388.
- Varni, J. W., Limbers, C. A., & Burwinkle, T. M. (2007b). Impaired HRQOL in children and adolescents with chronic conditions: A comparative analysis of 10 disease clusters and 33 disease categories/severities using the PedsQL™ 4.0 Generic Core Scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 43.
- Velada, R., & Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31, 283–96.
- Vermersch, P. (1978). Une problématique théorique en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 41, 2.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent (Québec). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck et Larcier (2nde éd. ; 1re éd. 1994).
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Québec). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation en milieu scolaire*. De Boeck.
- Viau, R. et Barbeau, D. (1991). *La motivation dans l'apprentissage scolaire*. Université de Sherbrooke, faculté d'éducation.
- Villarini, A., & La Grassa, M. (2010). *Apprendere le lingue straniere nella terza eta*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Villemain, A., Leveque, M., & Truchot, D. (2006) « Perspective évolutive des attributions causales ». *Revue internationale de psychologie sociale* (Tome 19), 127-159.
- Vinagre, M. (2005). Fostering language learning via email: An English-Spanish exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 369–388.

Voorhees, R. (2001). Competency-Based Learning Models: A Necessary Future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wallander, J. L., & Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review*, 45, 131–143.

Wang, M.C. (1983). Development and consequences of student's sense of personal control. In J.M. Levine, & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.

Ward, H., Shum, D., McKinlay, L., Baker-Tweney, S., & Wallace, G. (2005). Development of prospective memory: tasks based on the prefrontal-lobe model. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*; 11(6), 527-49.

Weinberg, R. S. (1994). Goal setting and performance in sport and exercise settings: A synthesis and critique. *Medicine and Sciences in Sport and Exercise*, 26, 469-477.

Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham Publishing Company.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Sage Publications.

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In Pintrich, P.R., & Boekaerts, M. (Eds.), *Handbook on self-regulation*. New York: Academic Press.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 315-327.

- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.
- Wexley, K., & Latham, G.P. (2002). *Developing and training human resources in organizations* (2nd edition). New York: Harper Collins.
- Wheeler, M.A., Stuss, D.T., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121, 331–354.
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In S. Hurd, & T. Lewis (Eds.), *Language learning in independent settings*. Bristol: Multilingual Matters, 3-24.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiegfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy—Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2002). *The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence*. Academic Press.
- Williams, J.M.G. (1996). Depression and the specificity of autobiographical memories. In D.C. Rubin (Ed.), *Remembering our past : Studies in autobiographical memory* (pp. 244-267). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Williams, M., & Burden, R.L. (2000). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- Willis, P. (1978). *Profane culture*. London, Routledge, & Kegan Paul.
- Woodin, J. (1997). Email tandem learning and the communicative curriculum. *ReCall*, Vol. 9, 1. 22-33.
- Woolfe, R., Mugatroyd, S., & Rhys, S. (1987). *Guidance and counselling in adult and continuing education: A developmental perspective*. Milton Keynes: Open University Press.
- Xie, B., & Salvendy, G. (2000). Review and reappraisal of modeling and predicting mental workload in single- and multi-task environments. *Work and Stress*, 14 (1), 74-99.
- Yanni.E. (2001). *Comprendre et aider les élèves en échec : L'instant d'apprendre*. Paris, ESF Editeur, Collection Pédagogies.

- Young, V. (2011). *The secret thoughts of successful women: Why capable people suffer from the impostor syndrome and how to thrive in spite of it*. New York: Crown Business
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Editions Liaisons.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge Univ. Press, 202–231.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In Schunk, D.H., & Zimmerman B.J. (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 1-19.
- Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In Ferrari M. (Ed.). *The pursuit of excellence through education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 85-110.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation : shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89, 1, 29-36.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.
- Zorn, D. (2005). Academic culture feeds the impostor phenomenon. *Academic Leader*, 21, 8–9
- Zyngier, D. (2007). « (Re)conceiving student engagement : What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation », *LEARNING Landscapes*, no 1(1).

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1. D'APRÈS CURY, DAFONSÉCA ET AL. (2002)	P.41
FIGURE 2. SCHÉMA DES ÉTUDES 1 ET 2	P.55
FIGURE 3. SCHÉMA DES ÉTUDES 3 ET 4	P.55
FIGURE 4. CORRELATIONS SIGNIFICATIVES POSITIVES ET NEGATIVES DE NOS FACTEURS AVEC LA PERFORMANCE LORS D'UN BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 SUIVANT LES ETUDES MENEES ET L'ANNEE D'ETUDE DES ETUDIANTS	P.188

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1 – RESUME DES DIFFERENTES DEFINITIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF SELON LES AUTEURS	P.32
TABLEAU 2. LES DIMENSIONS DES ATTRIBUTIONS CAUSALES (CRAHAY, 2008, SELON LE SCHEMA ORIGINAL DE WEINER, 1986)	P.48
TABLEAU 3 – DIFFERENTES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS	P.65
TABLEAU 4 – DIFFÉRENTES DIMENSIONS DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS	
TABLEAU 5 – DÉROULEMENT SUIVI POUR LES QUESTIONNAIRES POUR LES ÉTUDES 1 ET 2	P.66
TABLEAU 6 – DÉROULEMENT DES ÉPREUVES POUR LA PERFORMANCE POUR LES ÉTUDES 1 ET 2	
TABLEAU 7 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR L'ÉTUDE 1	P.59
TABLEAU 8 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI POUR L'ÉTUDE 1	P.70 P.71
TABLEAU 9 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LE NIVEAU DE SAE ET LE BIAIS DE SAE LORS D'UN EXERCICE FACILE ET LORS D'UN EXERCICE DIFFICILE POUR L'ÉTUDE 1	P.72
TABLEAU 10 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SIP POUR L'ÉTUDE 1	P.73
TABLEAU 11 –STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUIVANT LES DIFFERENTES CATEGORIES DU SIP POUR L'ÉTUDE 1	P.73
TABLEAU 12 – EFFECTIFS ET POURCENTAGE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU SIP POUR LES 95 APPRENANTS DE L'ÉTUDE 1	P.73
TABLEAU 13 – EFFECTIFS ET POURCENTAGE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU SIP SUIVANT LES ANNEES D'ETUDE DES APPRENANTS POUR L'ÉTUDE 1	P.74
TABLEAU 14 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LA PERFORMANCE LORS D'UN BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 POUR L'ETUDE 1	P.74
TABLEAU 15 – RÉSULTATS DU T-TEST MESURES INDÉPENDANTES POUR CHAQUE VARIABLE DE L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR L'ETUDE 1	P.74
TABLEAU 16 – RÉSULTATS DU T-TEST MESURES INDÉPENDANTE POUR CHAQUE VARIABLE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI POUR L'ETUDE 1	P.75
TABLEAU 17 – RÉSULTATS DU T-TEST MESURES INDÉPENDANTE POUR CHAQUE VARIABLE DES NIVEAUX ET DES BIAIS DE SAE POUR L'ETUDE 1	P.76
TABLEAU 18 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 1 ^{ÈRE} ANNÉE DE L'ÉTUDE 1	P.77
TABLEAU 19 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 2 ^{ÈME} ANNÉE DE L'ÉTUDE 1	P.78
TABLEAU 20 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET LA PERFORMANCE POUR LES APPRENANTS DE L'ÉTUDE 1	P.80
TABLEAU 21 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET LA PERFORMANCE POUR LES 2 ^{ÈME} ANNEES DE L'ÉTUDE 1	P.83
TABLEAU 22 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR L'ENGAGEMENT COGNITIF DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2	P.83
TABLEAU 23 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2	P.98
TABLEAU 24 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LE NIVEAU DE SAE ET LE BIAIS DE SAE LORS D'UN EXERCICE FACILE ET LORS D'UN EXERCICE DIFFICILE DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2	P.99 P.100
TABLEAU 25 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU SIP SELON LES ANNÉES D'ÉTUDES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2	
TABLEAU 26 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUIVANT LES DIFFERENTES CATEGORIES DU SIP	P.100

POUR L'ÉTUDE 2

TABLEAU 27 – EFFECTIFS ET POURCENTAGE POUR CHAQUE CATÉGORIE DU SIP SUIVANT LES ANNEES D'ETUDE DES APPRENANTS POUR L'ÉTUDE 2	P.100
TABLEAU 28 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LA PERFORMANCE LORS D'UN BTS BLANC EN ANGLAIS LV1 POUR L'ETUDE 2	P.101
TABLEAU 29 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DE L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR L'ÉTUDE 2	P.101
TABLEAU 30 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI	P.102
TABLEAU 31 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES NIVEAUX ET BIAIS DE SAE L'ETUDE 2	P.102
TABLEAU 32 – TABLEAU CROISÉ : CATÉGORIE DE SIP EN PREMIÈRE ANNÉE * CATÉGORIE DE SIP EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 2 : LA CATÉGORIE 1 CORRESPOND À UN SIP ÉLEVÉ, LA CATÉGORIE 2 UN SIP MODÉRÉ ET LA CATÉGORIE 3 UN SIP FAIBLE	P.103 P.104
TABLEAU 33 – CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LE SIP, LE SAE, LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT DE SOI ET LA PERFORMANCE POUR LES APPRENANTS DE L'ÉTUDE 2	P.106
TABLEAU 34 – DIFFERENTES DIMENSIONS DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS	
TABLEAU 35 – DIFFERENTES DIMENSIONS DES ATTRIBUTIONS CAUSALES AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS	P.125
TABLEAU 36 – DIFFERENTES DIMENSIONS DES EXPERIENCES ANTERIEURES AU TRAVERS D'EXEMPLES AINSI QUE LE NOMBRE D'ITEMS	P.126
	P.127
TABLEAU 37 – DÉROULEMENT SUIVI POUR LES QUESTIONNAIRES POUR LES ÉTUDES 3 ET 4	P.129
TABLEAU 38 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES POUR L'ETUDE 3	P.130
TABLEAU 39 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES ATTRIBUTIONS CAUSALES POUR L'ETUDE 3	P.131
TABLEAU 40 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES EXPERIENCES ANTERIEURES POUR L'ETUDE 3	P.132
TABLEAU 41 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES POUR L'ETUDE 3	P.135
TABLEAU 42 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES POUR L'ETUDE 3	P.136
TABLEAU 43 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES EXPERIENCES ANTERIEURES POUR L'ETUDE 3	P.138
TABLEAU 44 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 95 APPRENANTS DE L'ETUDE 3	P.140
TABLEAU 45 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 1^{ERE} ANNEES DE L'ETUDE 3	P.141
TABLEAU 46 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 2^{EME} ANNEES DE L'ETUDE 3	P.143
TABLEAU 47 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES APPRENANTS DE L'ÉTUDE 3	P.144

TABLEAU 48 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 1 ^{ERE} ANNEES DE L'ÉTUDE 3	P.155
TABLEAU 49 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 2 ^{EME} ANNEES DE L'ÉTUDE 3	P.156
TABLEAU 50 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 4	P.157
TABLEAU 51 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 4	P.158
TABLEAU 52 – STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES EXPERIENCES ANTERIEURES DES APPRENANTS EN PREMIÈRE ANNÉE PUIS EN DEUXIÈME ANNÉE POUR L'ÉTUDE 4	P.159
TABLEAU 53 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES CONNAISSANCES METACOGNITIVES POUR L'ETUDE 4	P.160
TABLEAU 54 – RÉSULTATS DU T-TEST A MESURES RÉPÉTÉES POUR CHAQUE VARIABLE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES POUR L'ETUDE 4	P.161
TABLEAU 55 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 1 ^{ERE} ANNEES DE L'ETUDE 4	P.165
TABLEAU 56 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET L'ENGAGEMENT COGNITIF POUR LES 2 ^{EME} ANNEES DE L'ETUDE 4	P.165
TABLEAU 57 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 1 ^{ERE} ANNEES DE L'ÉTUDE 4	
TABLEAU 58 – CORRELATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES EXPERIENCES ANTERIEURES, LES ATTRIBUTIONS CAUSALES, LES CONNAISSANCES METACOGNITIVES ET LA PERFORMANCE POUR LES 2 ^{EME} ANNEES DE L'ÉTUDE 4	