

STRATEGIES D'AUTOREGULATION, PRISE DE CONSCIENCE ET PERFORMANCES INTELLECTUELLES

[SELF REGULATING STRATEGIES, GAINING CONSCIOUSNESS AND INTELLECTUAL PERFORMANCES]

Armand Ghislain DOUALA EKAMBI¹ and Alfred BESSIGA BINA²

¹Département de Psychologie, Université de Douala, Douala, Cameroun

²Centre National de l'Éducation, Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, Yaounde, Cameroun

Copyright © 2015 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Studies on self-regulation strategies show that they have an impact on intellectual performance. It seemed appropriate to consider this impact in the Cameroonian academic context, where statistics show a high rate of failure. We are particularly interested in the Graduate students of the Faculties of letters and Human Sciences and legal and political sciences. The goal is to study the strategies they use during the production of text in an examination situation, and especially the consciousness that they use during execution of the task. A sample of 120 subjects have answered a questionnaire, the COMEGAM, a standardized and used tool for self-evaluation 'knowledge Metacognitives and management of mental activity', developed by Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin and Martin (2004). The results obtained following an analysis of the correlations of the different variables on the one hand show that students strongly use self-regulation strategies during the drafting of texts, but that they do not have good conscience about it. They demonstrate on the other hand that the awareness of the use of strategies and self-regulation strategies of planning, in particular, has an impact on intellectual performance.

KEYWORDS: learning; self-regulation strategies; awareness; students; intellectual performance.

RESUME: Les études sur les stratégies d'autorégulation montrent que celles-ci ont un impact sur les performances intellectuelles. Il nous a paru opportun d'étudier cet impact dans le contexte universitaire camerounais, où les statistiques font état d'un fort taux d'échec. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux étudiants de cycle Licence des Facultés de Lettres et Sciences Humaines et Sciences Juridiques et Politiques. Il s'agissait d'étudier les stratégies qu'ils utilisent lors d'une tâche de production de texte en situation d'examen, et surtout la conscience qu'ils ont de cette utilisation lors de l'exécution de la dite tâche. Un échantillon de 120 sujets a été constitué et nous leurs avons passé un questionnaire, le COMEGAM, un outil standardisé et servant à l'autoévaluation des « Connaissances Métacognitives et Gestion de l'Activité Mentale », élaboré par Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2004).. Les résultats obtenus, à la suite d'une analyse des corrélations des différentes variables, montrent d'une part que les étudiants utilisent fortement les stratégies d'autorégulation lors de la rédaction de textes, mais qu'ils n'en ont pas une bonne conscience. Ils montrent d'autre part que la conscience de l'utilisation des stratégies d'autorégulation, et des stratégies de planification en particulier, a un impact sur les performances intellectuelles.

MOTS-CLEFS: apprentissage ; stratégies d'autorégulation ; prise de conscience ; étudiants ; performances intellectuelles.

1 POSITION DU PROBLEME

L'autorégulation est l'un des objets d'étude privilégiés de la psychologie cognitive ces dernières années. Pour la comprendre, il convient au préalable de définir la notion de régulation. Issue de la cybernétique, elle désigne, selon Tardif 2006 : 49,

« un ensemble d'opérations visant à orienter l'action vers un but particulier, à contrôler la progression de la démarche vers ce but, à assurer un retour sur l'action entreprise et à confirmer ou réorienter la trajectoire adoptée dans le cadre de cette action »

Tardif distingue deux types de régulations : l'hétérorégulation, qui concerne les éléments extérieurs au sujet tel que le cadre d'étude ou les relations entre étudiants et se rapporte à la planification, la gestion et l'évaluation de l'enseignement; et l'autorégulation qui se rapporte aux éléments internes et propres au sujet.

Cette dernière est définie comme une observation de ses propres mécanismes et de ses propres fonctionnements en lien avec les situations rencontrées, de manière à pouvoir réajuster les conduites et les connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire (Begin, 2003). Pour Tardif 2006 : 50, elle repose sur « l'évaluation des démarches et des ressources mises en œuvre dans une tâche donnée en vue d'une éventuelle adaptation, compte tenu des critères d'efficacité particuliers » Cette notion, utilisée dans le cadre de l'apprentissage, a donné naissance au concept de l'apprentissage autorégulé. C'est le processus par lequel les apprenants déterminent des buts et tentent de surveiller et de réguler leurs activités cognitives et motivationnelles afin d'y parvenir. Boekaerts repris par Focant l'appréhende comme la tentative des étudiants à atteindre des buts personnels en générant des pensées, des actions et des sensations qu'ils utilisent en fonction des conditions locales. Une telle approche relève l'existence, dans cette perspective, de trois aspects de l'apprentissage autorégulé.

Primo, l'individu procède par des actions, des pensées et des sensations pour se réguler. Les actions et les pensées relevant des moyens de se réguler tandis que les sensations, elles, sont du domaine métacognitif.

Deuxio, la possibilité qu'a le sujet (l'étudiant) d'utiliser des moyens qui lui sont propres met en exergue le caractère d'ajustement desdits moyens au cours du processus d'apprentissage.

Tertio, l'orientation de ces moyens vers un but est l'apanage de l'individu lui-même. Ce qui témoigne de la participation active du sujet dans son apprentissage. C'est ainsi que pour Zimmermann repris par Focant (2004), l'apprentissage est dit autorégulé dès lors que cet apprentissage demeure sous l'influence et la maîtrise des processus personnels.

L'apprentissage autorégulé peut, en plus, être abordé sous un angle fonctionnel et c'est ici que contrôle qu'exerce l'apprenant sur les dimensions du processus d'apprentissage est mis en évidence. C'est alors que Focant 2004 : 26 décrit, à la suite de Zimmermann, l'apprentissage autorégulé comme le :

« processus actif par lequel les apprenants déterminent des buts pour leur apprentissage, et tentent ensuite de surveiller et de réguler leur cognition, motivation et comportement guidés et contraints par leurs buts et les caractéristiques contextuelles de l'environnement. »

Par l'approche fonctionnelle, l'on est parvenu à un ensemble de modélisations de l'apprentissage autorégulé.

Les sociocognitivistes sont à la base d'un des principaux modèles d'autorégulation. Ledit modèle a été élaboré par Bandura (1986) puis développé par Schunk et Zimmerman (1994). Ce modèle triadique met en évidence des composantes personnelles, comportementales et environnementales dans tout processus d'apprentissage.

Les dispositions cognitives, affectives et motivationnelles sont à la base du comportement individuel. Ce dernier va entraîner un changement dans l'environnement de l'apprentissage. Les processus personnels pouvant porter sur eux-mêmes, ils sont sujets à un possible changement. Notre recherche, qui s'inscrit dans cette perspective, porte sur les représentations métacognitives en rapport avec les processus personnels eu égard à la prise en compte des informations issues du contexte.

En outre, trois systèmes informatiques (feedback) œuvrent dans l'optimisation des décisions quant aux actions à mener. Les dits systèmes nourrissent les processus mentaux pour permettre un ajustement plus efficace. Le premier type de feedback est en rapport avec les états motivationnels, cognitifs et affectifs ainsi que l'efficacité d'actions du sujet pour la régulation. Le second type de feedback concerne une information *onlines* sur la mise en route des comportements. Le dernier type enfin relève les changements survenus dans l'environnement, créés par l'action du sujet ou indépendamment de ce dernier. L'opérationnalité de l'autorégulation est sujette au contrôle et à la régulation des influences issues de ces trois types de feedback.

Schunk en 1989, à la suite de Bandura (1986) ont décrit trois sous processus de l'apprentissage autorégulé. Ces trois sous processus sont : l'auto-observation, l'auto-jugement et l'auto-réaction.

L'auto-observation donne à un individu de porter, délibérément, son attention sur des aspects de son propre comportement. Elle est régulière et proximale et permet d'obtenir des informations sur le comportement. L'auto-jugement consiste en une confrontation entre l'information issue du processus de feedback et le but prédéfini à la tâche. C'est donc, une évaluation des actions et de leur résultat eu égard au but visé. L'auto-réaction enfin se rapporte à l'autorégulation proprement dite. C'est la capacité qu'a un sujet d'influencer ses propres actions pour répondre au jugement réalisé dans le sous processus précédent. Pour Focant (2004), c'est la prise de décision sur le comportement à mettre en œuvre dans le futur immédiat. Les trois sous processus sus évoqués sont influencés par l'environnement physique et social, et par des variables liées au soi.

L'étude de l'autorégulation nous apparaît, pour ainsi dire, nécessaire dans le contexte éducatif camerounais, car celui-ci est marqué par un fort taux d'échec aux examens. Nous nous intéressons particulièrement au milieu universitaire. Il est, avec la fin du cycle secondaire, le lieu dans lequel les apprenants sont les plus susceptibles d'utiliser l'autorégulation car la maturation biologique et le développement cognitif sont à terme. Les motivations qui nous ont poussées à mener cette étude au sein de l'Université de Douala sont de trois ordres :

Premièrement, le taux de déperdition entre la première et la troisième année est de 43% en moyenne en Faculté de Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) et en Faculté de Sciences Economiques et de Gestion Appliquée (FSEGA).

Deuxièmement, le pourcentage de réussite aux examens de la session normale, en FSJP n'atteint les 30% dans aucun des trois niveaux étudiés.

Troisièmement enfin, une réforme universitaire est en cours, qui fait rentrer l'Université de Douala dans le système Licence - Master- Doctorat (LMD). Ce système favorise une approche par compétence, et a pour but avoué de favoriser une adéquation entre l'enseignement reçu et un futur emploi. De ce fait, l'approche par compétence insiste sur le « transfert de connaissance » et « la mobilisation de ressources cognitives » dans des situations différentes de la formation. Le but de notre recherche est de mettre en évidence l'importance de la responsabilité de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, afin d'améliorer les résultats académiques des étudiants camerounais. La conscience de cette responsabilité implique la connaissance des stratégies d'autorégulation utilisées lors d'un apprentissage. Notre travail a, particulièrement, porté sur la rédaction de textes en situation d'examen, les stratégies d'autorégulation utilisées durant cette tâche et la conscience que les sujets ont de cette utilisation.

De nombreuses études (notamment celles de Allal & Saada-Robert, 1992 ; Focant, 2004 ou Tardif, 2006) ont mis l'accent sur les stratégies d'autorégulation et leur rôle dans l'acquisition des connaissances. De manière générale, quatre types de stratégies d'autorégulation sont recensées : la détermination de buts, la planification, le contrôle et l'ajustement.

La détermination de but permet de définir l'état final ou recherché des actions que le sujet va mener. C'est une sorte de résultat anticipé de la tâche. Pour Flavell (1976), le but initie et maintient toute l'activité cognitive et est présent tout au long de la tâche. La détermination de but est mise en évidence par des questions telles que : « *qu'est ce qu'on me demande ?* » ; « *que dois-je faire ?* ».

La planification est le processus par lequel le sujet considère les différentes activités et scénarii possibles avant de choisir ceux qui entrent dans la réalisation de la tâche. C'est une programmation des procédures à mettre en œuvre dans le déroulement de l'action afin d'atteindre le but. La planification permet une première évaluation de l'activité, elle élimine les erreurs dans le choix des procédures avant que celles-ci ne soient mises en œuvre. Elle répond aux questions « *de quoi je dispose ?* » ; « *comment dois-je faire ?* »

Contrairement aux deux premiers types de stratégies, qui sont mis en œuvre avant le déroulement de l'action, le contrôle se fait pendant celle-ci. C'est une phase de surveillance de son propre comportement qui permet de s'assurer que les actions sont posées en adéquation avec les buts fixés.

Il s'agit également d'évaluer la progression et l'exactitude des procédures utilisées. Nous avons défini trois types de contrôle : le monitoring, veille constante des procédures en cours ; l'évaluation qui intervient à des moments donnés au cours de l'action soit pour faire le point, soit parce que le monitoring a détecté un problème ; et la vérification qui est un bilan de l'activité, des procédures et des résultats obtenus en fin de tâche. Les questions les plus fréquentes ici sont : « *qu'est-ce que j'écris là ?* » ; « *où est-ce que j'en suis ?* » ; « *ai-je répondu à la question ?* » Le contrôle est lié à la détermination de but et à la planification par des boucles de rétroaction. Celles-ci permettent au sujet de continuer ou d'arrêter son action en fonction du feed-back qu'il reçoit.

L'ajustement survient en cas de feed-back négatif. Il a pour but d'adapter les actions en utilisant les informations obtenues par les stratégies de contrôle, afin de parvenir aux buts fixés. L'ajustement se fait en fonction de l'erreur décelée. A la suite de Piaget (1974) et Allal et Saada-Robert (1992), nous distinguons trois types d'ajustement.

Le premier concerne les petites perturbations qui n'influencent pas le déroulement des processus cognitifs. Ce sont par exemple les corrections orthographiques ou grammaticales sans interruption de l'activité.

Le deuxième type d'ajustement adapte l'action aux buts fixés. Il est explicite et se fait de manière consciente. C'est par exemple le repositionnement d'un paragraphe ou l'apport d'autres arguments, sans modification du but initial.

Le troisième type enfin, intervient lorsque le sujet se rend compte qu'il s'est trompé. Il s'ensuit alors soit une nouvelle planification, soit une nouvelle détermination de but. Ce type de régulation implique une nouvelle séquence d'autorégulation.

La prise de conscience des stratégies d'autorégulation par les étudiants leur permettra, selon nous, de résoudre de manière optimale les tâches en fonction des connaissances déclaratives et procédurales dont ils disposent.

Nous formulons de ce fait l'hypothèse que les performances intellectuelles des étudiants sont liées à la prise de conscience qu'ils ont de leurs stratégies d'autorégulation.

Ce travail s'articule autour de trois parties : la présentation du protocole méthodologique employé ; les résultats obtenus à la suite de ce protocole ; et la discussion de ces résultats en fonction des travaux s'inscrivant dans la même perspective.

2 MATERIEL ET METHODES

Le protocole méthodologique de notre étude concerne les sujets et le matériel.

2.1 POPULATION ET ÉCHANTILLON

La population d'étude est celle des étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et de la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques de l'Université de Douala.

Les raisons du choix d'une population d'étudiants ont été évoquées plus haut. Ces deux facultés ont été retenues car elles sont celles dans lesquelles les sujets sont le plus confrontés à des tâches de rédaction de textes, tels que des dissertations ou des commentaires de textes.

Nous avons retenu un échantillon de 120 sujets, des deux genres, âgés en moyenne de 23 ans. Ils sont uniformément répartis dans les trois niveaux du cycle Licence de la FLSH et de la FSJP. Les sujets étaient abordés individuellement soit dans les amphithéâtres, soit au sortir de ceux-ci. Nous leur avons présenté l'objet de notre étude avant de leur proposer de remplir notre questionnaire. Il a fallu, pour certains expliquer la différence entre une connaissance méthodologique et une stratégie. Nous leur avons ensuite accordé un quart d'heure pour remplir le questionnaire.

2.2 LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est un instrument qui permet de recueillir des informations sur ce que le sujet sait, pense ou ressent. Il peut s'appliquer à plusieurs individus à la fois, tout en respectant leur anonymat. Il permet également de traduire les objectifs de la recherche en différents items.

Pour notre étude, nous avons opté pour le COMEGAM, un questionnaire d'autoévaluation des « Connaissances Métacognitives et Gestion de l'Activité Mentale », élaboré par Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2004). Il comprend 35 items, mais dans notre étude nous n'en avons retenu que 25. Chacune des quatre stratégies d'autorégulation est représentée par cinq items, et la prise de conscience de ces stratégies est représentée par les cinq autres.

Le questionnaire se présente sous la forme d'un tableau. Il présente une situation hypothétique (contrôle continu, examen) et un exemple de réponse. Il propose ensuite des énoncés pour lesquels les sujets doivent se positionner sur une échelle qui s'apparente à celle de Likert mais comprenant, pour sa part, quatre modalités :

Complètement en désaccord ;
Plutôt en désaccord ;
Plutôt en accord ;
Complètement en accord.

La variable dépendante a été gérée dans la première partie du questionnaire. Elle concerne les performances intellectuelles. Celles-ci ont pu être notées bonnes, moyennes ou faibles selon que l'étudiant a obtenu son examen en session normale, en session de rattrapage ou qu'il ne l'a pas obtenu.

2.3 L'OUTIL STATISTIQUE DE TRAITEMENT DE DONNEES

Pour une analyse statistique des données obtenues, nous avons utilisé le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson. Il mesure la force et l'orientation de la relation qui existe entre deux variables. Le coefficient de corrélation d'échantillon symbolisé par r ou r_{xy} est une valeur exprimant la force selon laquelle deux variables sont reliées l'une à l'autre. Pour le calculer, les données doivent satisfaire à trois exigences :

- La linéarité positive ou négative du nuage de points
- La normalité de la distribution
- La possibilité pour les variables d'être mesurées dans une échelle de mesure par intervalle.

Les données ont été traitées par le logiciel statistique SPSS 10.0. Une corrélation linéaire parfaite est identifiée par une valeur de +1 ou -1. Elle indique un parfait ajustement de la relation. Une corrélation de 0 n'indique aucune relation. Les valeurs intermédiaires d'une corrélation entre 0 et 1 reflètent quelle relation existe entre les variables. Elle peut être positive ou négative.

Dans le but de rendre plus accessibles les résultats obtenus au questionnaire, nous avons regroupé les items relatifs à chaque stratégie d'autorégulation de manière à obtenir des scores pour chacune d'entre elles. Ces scores ont ensuite été codés à travers trois modalités : forte, moyenne et faible.

3 RESULTATS

La question qui a suscité notre recherche est celle de savoir si la prise de conscience des stratégies d'autorégulation peut avoir un impact sur les performances intellectuelles. Pour y parvenir, nous sommes passés par trois étapes.

Nous avons d'abord calculé les scores des sujets pour chacune des stratégies. Il ressort de cette opération que les sujets ont une forte utilisation des stratégies d'autorégulation. Indépendamment de la stratégie, au moins 68% des sujets ont obtenu un score élevé. Toutefois, les stratégies les plus utilisées sont celles de planification (85% d'utilisation forte) et de contrôle (70.8%). Moins de 3% de l'échantillon a une mauvaise utilisation des stratégies, et c'est pour la stratégie de contrôle qu'on rencontre le plus grand pourcentage de faible utilisation (2.5%).

Nous avons ensuite calculé les scores en prise de conscience. Il en ressort que 40% seulement des sujets de l'échantillon ont une forte conscience de l'utilisation des stratégies d'autorégulation. 7.5% d'entre eux ont une mauvaise conscience de leurs stratégies. Bien que les sujets utilisent fortement les stratégies d'autorégulation, ils n'en ont pas toujours conscience.

Nous avons enfin opéré des croisements entre les scores obtenus dans la prise de conscience, ceux obtenus dans chacune des stratégies d'autorégulation et les performances intellectuelles. Nous avons obtenus les résultats ci-après.

3.1 PRISE DE CONSCIENCE DES STRATEGIES DE DETERMINATION DE BUT

Tableau 1 : Croisement prise de conscience des stratégies de détermination de but et performances intellectuelles

		Performances Intellectuelles			Total	R de Pearson
		Elevé	Moyen	Faible		
Prise de conscience des stratégies de détermination de but	Elevé	12	34	2	48	0.348
	Moyen	5	35	23	63	
	Faible		7	2	9	
Total		17	76	27	120	

De manière générale, les sujets de notre échantillon présentent une prise de conscience moyenne de leurs stratégies d'autorégulation (52.5% de l'effectif). Pour la détermination de but en particulier, 63 individus ont une conscience moyenne alors que 48 seulement ont une forte conscience de ces stratégies. Au regard du tableau1, nous apercevons que les sujets ayant une forte prise de conscience ont soit de fortes performances (12 sujets), soit des performances moyennes (34 sujets.) L'indice de corrélation indique une liaison positive entre les variables, mais celle-ci est faiblement significative. Nous en concluons que les performances intellectuelles peuvent être expliquées par l'utilisation consciente des stratégies de détermination de but, mais que le rôle de ces dernières est assez limité.

3.2 PRISE DE CONSCIENCE DES STRATEGIES DE PLANIFICATION

Tableau 2 : Croisement prise de conscience des stratégies de planification et performances intellectuelles

		Performances Intellectuelles			Total	R de Pearson
		Elevé	Moyen	Faible		
Prise de conscience des stratégies de planification	Elevé	10	34	4	48	0.463
	Moyen	5	40	18	63	
	Faible	2	2	5	9	
Total		17	76	27	120	

Nous observons dans ce tableau que les sujets ayant une forte prise de conscience de leur planification ont en majorité des performances moyennes, seulement quatre d'entre eux ont de mauvaises performances. De plus, la majorité des étudiants ayant une faible conscience de leurs stratégies de planification ont de mauvaises performances intellectuelles. Le coefficient de corrélation montre une liaison significative moyenne entre les variables. Ceci implique un lien entre l'utilisation consciente de la planification et les performances intellectuelles chez ces sujets.

3.3 PRISE DE CONSCIENCE DES STRATEGIES DE CONTROLE

Tableau 3 : Croisement prise de conscience des stratégies de contrôle et performances intellectuelles

		Performances Intellectuelles			Total	R de Pearson
		Elevé	Moyen	Faible		
Prise de conscience des stratégies par le répondant*Contrôle de l'activité	Elevé	11	33	4	48	0.372
	Moyen	5	37	21	63	
	Faible	1	6	2	9	
Total		17	76	27	120	

Les sujets qui ont une forte prise de conscience des stratégies de contrôle ont en majorité des performances intellectuelles moyennes. 21 sujets avec une conscience moyenne ont de faibles performances. Le coefficient de corrélation est de 0.372, il indique une corrélation positive faiblement significative entre les variables considérées. Ici également, le lien entre prise de conscience des stratégies et performances existe, mais il est faible.

3.4 PRISE DE CONSCIENCE DES STRATEGIES D'AJUSTEMENT

Tableau 4 : Croisement prise de conscience des stratégies d'ajustement et performances intellectuelles

		Performances Intellectuelles			Total	R de Pearson
		Elevé	Moyen	Faible		
Prise de conscience des stratégies d'ajustement de l'activité	Elevé	13	34	1	48	0.321
	Moyen	4	41	18	63	
	Faible		1	7	9	
Total		17	76	27	120	

Le tableau 4 nous montre que la forte utilisation consciente des stratégies d'ajustement entraîne des performances moyennes. Les sujets avec une faible conscience de ces stratégies ont de mauvaises performances. L'indice de Bravais-Pearson indique une corrélation positive faiblement significative. L'observation de ces quatre tableaux nous montre que toutes les stratégies présentent une corrélation positive avec les performances intellectuelles. Toutefois, la prise de conscience des stratégies de planification est la plus liée aux performances intellectuelles. La corrélation positive indique que, plus cette conscience augmente, meilleures sont les performances des étudiants.

4 DISCUSSION

De nombreux travaux mettent en évidence le rôle des stratégies d'autorégulation dans les performances intellectuelles des sujets (Focant, 2004 ; Tardif, 2006). La question qui divise est celle de la conscience de ces stratégies au moment où elles sont mises en œuvre. Pour Nguyen-Xuan (1990) et Viau (1994), la prise de conscience est un préalable de la conduite d'autorégulation.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que les étudiants de l'Université de Douala utilisent beaucoup les stratégies d'autorégulation lorsqu'ils sont confrontés à une tâche de rédaction de texte, mais que cette utilisation est peu consciente. Ils rejoignent les études de Baker et Brown (1984) et de Pressley (1987, cité par Focant, 2004) qui montrent que l'autorégulation ne nécessite pas la conscience. En effet, ils décrivent l'autorégulation comme une activité rarement exprimable (Baker et Brown), inconsciente et inaccessible (Pressley.)

Zimmerman et Martinez-Pons (1988), pour leur part, montrent que le caractère conscient ou non de la régulation dépend de facteurs tels que le niveau d'expertise ou la profondeur de la régulation. Dans ce sens, le manque de conscience des étudiants de leurs stratégies d'autorégulation peut s'expliquer par une certaine automatisation acquise avec l'âge et l'expérience. Les tâches de rédaction de texte sont en effet assez courantes et complexifiées à partir de la deuxième moitié de l'enseignement secondaire. De ce fait, seuls les problèmes majeurs seront gérés de manière consciente, ainsi que le décrit Beckman (1987), car la régulation consciente est la plus efficace.

L'étude de la prise de conscience des stratégies d'autorégulation chez les étudiants a également révélé que celle-ci est positivement liée aux performances intellectuelles. Elle corrobore l'étude de Zimmerman et Martinez-Pons (op. cit.) qui a révélé, sur la base d'entrevues structurées avec des élèves et des enseignants du secondaire, que les élèves les plus performants sont ceux qui rapportent la plus grande utilisation de stratégies d'autorégulation.

De manière plus précise, Masui et De Corte (1999) observent une relation significative entre la performance intellectuelle et les stratégies de préparation de l'action chez les étudiants. En ce qui concerne la tâche de production d'écrits, Sexton, Harris et Graham (1998, cités par Focant, op. cit.) montrent que les bons écrivains sont ceux qui s'engagent dans des activités de détermination de but et de planification. Nos résultats s'inscrivent dans la même logique. La prise de conscience des stratégies de planification est en effet celle qui présente une corrélation moyennement significative avec les performances intellectuelles.

Les autres liens entre les variables de notre étude sont positifs, mais faibles. Seulement, Focant (ibid.) dans une méta-analyse montre que les recherches qui mettent en relation les stratégies d'autorégulation et les performances intellectuelles révèlent une corrélation significativement positive, mais modérée. Les hommes utilisant consciemment ou non des démarches plus ou moins efficaces lorsqu'il leur est demandé de résoudre un problème, la prise de conscience de ces démarches est, à notre avis, un facteur supplémentaire qui expliquerait la réussite ou l'échec en milieu universitaire.

Nous pouvons donc affirmer, à la fin de ce travail, que la prise de conscience des stratégies d'autorégulation a un impact sur les performances intellectuelles chez les étudiants de l'Université de Douala, en ce qui concerne les

tâches de production de textes. De ce fait, une sensibilisation des apprenants en général et des étudiants en particulier est nécessaire aux fins d'une utilisation consciente des stratégies d'autorégulation. En outre, un regard gouvernemental s'avère requis et viserait la mise sur pied de programmes adéquats et en rapport avec l'utilisation consciente des stratégies d'autorégulation. Les enseignants, pour leur part, ne manqueront pas d'inculquer à leurs élèves, des connaissances de métacognition dès les classes du primaire, par exemple, question de les familiariser à une meilleure utilisation future desdites techniques dans le traitement des sujets. Aussi, des programmes adéquats en rapport avec l'apprentissage de ces stratégies devront donc être développés au Cameroun pour préparer les jeunes adultes à leur utilisation.

REFERENCES

- [1] Allal, L. & Saada-Robert, M. La métacognition : Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, In Archives de Psychologie, 60, 265-296, 1992.
- [2] Baker, L. & Brown, A. L. Metacognitive skills in reading, In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research, New-York : Longman, pp. 353-394, 1984.
- [3] Beckman, J. Metaprocesses and the regulation of behavior, In F. Halisch & J. Kuhl (Eds) Motivation, intention and volition, Berlin : Springer-Verlag, pp. 371-386, 1987.
- [4] Begin, C. Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : Application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement. Thèse de Doctorat inédite, Université de Sherbrooke, 2003.
- [5] Brown, A. L. Metacognition, executive control, self regulation, and other more mysterious mechanisms, In F. E. Weiner & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding, pp. 65-116 Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1987.
- [6] Cellier, G. Structures cognitives et schèmes d'action, II. Archives de Psychologie, 47, 107-122, 1979.
- [7] Dupeyrat, C. & Mariné, C. Conception de l'intelligence, orientation de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études, In Revue des Sciences de l'Éducation, 30, pp. 27-48, 2004.
- [8] Flavell, J.H. Metacognitive aspects of problemsolving, In L. B. Resnick (ed), The nature of intelligence, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 231-235, 1976.
- [9] Focant, J; Stratégies d'autorégulation d'élèves de cinquième primaire en situation de résolution de problèmes arithmétiques, Thèse de Doctorat non publiée, Université Catholique du Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2004.
- [10] Grangeat, M. « Comprendre pour réussir. Influence de la métacognition sur la réussite ». In Cahiers Pédagogiques Site de la revue Cahiers Pédagogiques, [En ligne]. <http://www;cahiers-pédagogique.com> (page consultée le 13 juin 2013), 1994.
- [11] Lautrey, J. Classe sociale. Milieu familial. Intelligence. Paris : Presses Universitaires de France, 1980.
- [12] Lucas, S. Etat des structurations métacognitives, In Bulletin de Psychologie, 52, pp. 442-460, 1999.
- [13] Masui, C. & De Corte, E. Enhancing learning and problem solving, two powerful and trainable learning tools, In Learning and Instruction, 9, pp. 517-542, 1999.
- [14] Nguyen-Xuan, A. Conscience, prise de conscience et métacognition. In J-F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione (Eds), Traité de psychologie cognitive : l'information symbolique. 2, pp 210-217, 1990.
- [15] Oléron, P. L'intelligence de l'homme. Paris : Armand Colin, 1989.
- [16] Piaget, J. La psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Colin, 1967.
- [17] Piaget, J. La prise de conscience. Paris : Presses Universitaires de France, 1974.
- [18] Pintrich, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), Handbook of self-regulation: theory, research, and application, San Diego, CA: Academic Press, pp. 451-502, 2000.
- [19] Portelance, L. Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. In Vie Pédagogique, 122, pp. 20-23, 2002.
- [20] Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin & Martin, Outil d'évaluation de la métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques, In R. Pallascio, M.F. Daniel & L. Lafortune (dir.), Pensée et réflexivité, Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec, pp. 73-106, 2004.
- [21] Tardif, J. Une idée puissante mais polysémique: l'autorégulation des apprentissages, In Vie Pédagogique, 140, pp. 48-51, 2006.
- [22] Viau, R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck, 1994.
- [23] Vygotsky, L. S. Pensée et langage. Paris : Editions Sociales, 1977.
- [24] Weil-Barais, A. ; Dubois, D. ; Lecocq, P. ; Pedinelli J. L. & Streri, A. L'homme cognitif. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.
- [25] Wolfs, J-L. Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université. Bruxelles : De Boeck, 1998.
- [26] Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. In Journal of Educational Psychology, 80, pp. 284-290, 1988.