

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS  
FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,  
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF FONDAMENTAL  
EDUCATION

**RELATION INDIRECTE ENTRE LE SENTIMENT  
D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES  
PERFORMANCES EN FRANÇAIS : CAS DES ÉLÈVES  
DU LYCÉE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM-  
BANENGO**

Thèse rédigée et soutenue le **29 avril 2025** en vue de l'obtention du Doctorat/Ph.D en  
Enseignements Fondamentaux en Éducation

**Option Psychologie de l'Éducation**

Par **DONGMO TSAMO Ebénézer**

*Master II en Psychologie Sociale*

**Matricule : 13S561**



**JURY**

Président : **MENYE NGA GERMAIN Fabrice**, Professeur, Université De Ngaoundéré ;

Rapporteur: **TSALA TSALA Jacques-Philippe**, Professeur, Université De Yaoundé I ;

Membre : **MESSANGA Gustave Adolphe**, Professeur, Université De Dschang ;

**MAINGARI Daouda**, Professeur, Université De Yaoundé I ;

**EYENGA Pierre Suzanne**, Professeur, Université De Yaoundé I.

## **ATTENTION**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## SOMMAIRE

|                                                                                                                                                           |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| DÉDICACE.....                                                                                                                                             | v    |
| REMERCIEMENTS .....                                                                                                                                       | vi   |
| LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES .....                                                                                                         | vii  |
| LISTE DES TABLEAUX.....                                                                                                                                   | ix   |
| LISTE DES FIGURES.....                                                                                                                                    | xi   |
| RÉSUMÉ.....                                                                                                                                               | xii  |
| ABSTRACT .....                                                                                                                                            | xiii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE.....                                                                                                                                | 1    |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....                                                                                        | 5    |
| 1.1. Problématique de l'étude .....                                                                                                                       | 5    |
| 1.2. Revue de la littérature.....                                                                                                                         | 24   |
| 1.3. Cadre théorique de l'étude.....                                                                                                                      | 47   |
| 1.4. Cadre méthodologique.....                                                                                                                            | 66   |
| PREMIÈRE PARTIE : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET<br>PERFORMANCES SCOLAIRES : IMPLICATION DES FACTEURS SITUATIONNELS .....                          | 75   |
| INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE .....                                                                                                                  | 76   |
| CHAPITRE 2 : RÔLE MODULATEUR DES ATTENTES DANS LA RELATION ENTRE<br>LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES PERFORMANCES<br>SCOLAIRES .....          | 78   |
| 2.1. Approche conceptuelle des attentes.....                                                                                                              | 78   |
| 2.2. Mécanismes de l'effet pygmalion.....                                                                                                                 | 82   |
| 2.3.Brève revue des travaux ayant porté sur le sentiment d'efficacité personnelle, les<br>attentes et la réussite des apprenants .....                    | 90   |
| 2.4. Études antérieures et la présente sous-étude.....                                                                                                    | 93   |
| 2.5. Hypothèse .....                                                                                                                                      | 94   |
| 2.6. Méthode .....                                                                                                                                        | 95   |
| 2.7. Résultats .....                                                                                                                                      | 104  |
| 2.8. Discussion.....                                                                                                                                      | 112  |
| CHAPITRE 3 : IMPLICATION DU CLIMAT SOCIOÉMOTIONNEL DANS LA<br>RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES<br>PERFORMANCES SCOLAIRES ..... | 117  |
| 3.1. Approche conceptuelle du climat socioémotionnel.....                                                                                                 | 117  |
| 3.2. Le climat de classe : approche conceptuelle.....                                                                                                     | 121  |
| 3.3. Sentiment d'efficacité personnelle, climat de classe et réussite scolaire : état des<br>travaux .....                                                | 127  |
| 3.4. Hypothèse .....                                                                                                                                      | 132  |
| 3.5. Méthode .....                                                                                                                                        | 132  |
| 3.6. Résultats .....                                                                                                                                      | 140  |
| 3.7. Discussion.....                                                                                                                                      | 149  |
| CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....                                                                                                                     | 155  |
| DEUXIÈME PARTIE : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET<br>PERFORMANCES SCOLAIRES EN FRANÇAIS : IMPLICATION DES FACTEURS<br>PERSONNELS.....               | 156  |

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE .....                                                                                                                     | 157 |
| CHAPITRE 4 : EFFET MÉDIATEUR DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DANS LA<br>RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES<br>PERFORMANCES SCOLAIRES ..... | 159 |
| 4.1. Approche conceptuelle de l'engagement.....                                                                                                              | 159 |
| 4.2. Engagement, sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire : état des travaux ..                                                               | 170 |
| 4.3. Études antérieures et la présente sous-étude .....                                                                                                      | 173 |
| 4.4. Hypothèse .....                                                                                                                                         | 175 |
| 4.5. Méthode .....                                                                                                                                           | 175 |
| 4.6. Résultats .....                                                                                                                                         | 183 |
| 4.7. Discussion.....                                                                                                                                         | 197 |
| CHAPITRE 5 : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET PERFORMANCES<br>SCOLAIRES : RÔLE MODULATEUR DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE .....                          | 205 |
| 5.1. Approche conceptuelle de l'intelligence .....                                                                                                           | 205 |
| 5.2. Approche conceptuelle de l'intelligence émotionnelle .....                                                                                              | 215 |
| 5.3. Sentiment d'efficacité personnelle, aptitudes socio émotionnelles et réussite scolaire ..                                                               | 221 |
| 5.4. Études antérieures et la présente sous-étude.....                                                                                                       | 227 |
| 5.5. Hypothèse .....                                                                                                                                         | 229 |
| 5.6. Méthode .....                                                                                                                                           | 229 |
| 5.7. Résultats .....                                                                                                                                         | 232 |
| 5.8. Discussion.....                                                                                                                                         | 239 |
| CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....                                                                                                                        | 243 |
| CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS,<br>LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....                                            | 245 |
| 6.1. Rappel sur l'objet d'étude .....                                                                                                                        | 245 |
| 6.2. Rappel et discussion générale de résultats.....                                                                                                         | 246 |
| 6.3. Plus-value de la thèse .....                                                                                                                            | 256 |
| 6.4. Quelques implications pédagogiques .....                                                                                                                | 260 |
| 6.5. Limites de l'étude .....                                                                                                                                | 263 |
| 6.6. Perspectives de recherche .....                                                                                                                         | 264 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE .....                                                                                                                                    | 265 |
| RÉFÉRENCES.....                                                                                                                                              | 270 |
| ANNEXES .....                                                                                                                                                | 302 |

À

Mes parents, Tsobgni Angèle et feu Tsamo Pierre.

## REMERCIEMENTS

La présente thèse de Doctorat/Ph.D a bénéficié de l'apport significatif de plusieurs personnes auxquelles j'exprime ma profonde gratitude. Qu'elles trouvent dans ce travail l'expression de ma sincère reconnaissance.

La réalisation de cette thèse suppose l'accompagnement de l'étudiant par un directeur. À cet effet, j'ai été encadré par le Professeur Tsala Tsala Jacques-Philippe. Je le remercie de tout cœur pour avoir accepté de m'encadrer, pour sa disponibilité, sa diligence et surtout pour l'aide à l'amélioration de nos compétences méthodologiques. Je témoigne ma gratitude au Professeur Eyenga Onana Pierre-Suzanne, Chef du Département des Enseignements Fondamentaux en éducation pour ses conseils et remarques. J'exprime aussi ma reconnaissance aux enseignants qui m'ont donné des documents, leur attention et des astuces scientifiques tout au long de la rédaction de cette thèse. Il s'agit notamment de Pr. Messanga Gustave Adolphe, Pr. Noumbissie Claude Désiré, Dr. Dong Thierry, Dr. Wakeu, Dr. Aka'a et Dr. Biolo.

La collecte des données de cette thèse s'est faite au Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo avec l'aide de plusieurs personnes. Je remercie le Proviseur, M. Tankoua Appolinaire et le Censeur de l'enseignement général, M. Takou Marcel pour l'accueil et les orientations tout au long de la collecte des données. Je remercie également Mme Nfor-Mbi Philomène et Mme Tatsa Germaine qui ont joué les rôles de compères. J'adresse mes remerciements à tous les élèves de troisième année francophone, pour avoir librement accepté de participer à l'étude.

Ma famille m'a vivement soutenu, moralement et financièrement tout au long de ce travail, et surtout en tolérant mes absences durant ces moments de travail. Je témoigne ma profonde gratitude à : mon épouse, Tsopgo Aghokeng Kely Flore ; mes fils, Aghokeng Elias Johan et Tsamo Barack Levy ; ma mère Tsamo Angèle et ma belle-mère Dongmo Rosalie. Je pense également à mes sœurs et frères, Kengni Tsamo Paul, Tsobgni Rolande et Tsafack Alex William ; mon oncle, Momo Roger et ma tante, Méladem Yvette.

Plusieurs amis, promotionnaires et co-chercheurs m'ont accompagné durant ce travail tant au niveau de la documentation, de l'écriture, de la relecture qu'au niveau des échanges fructueux. Je remercie ainsi Dr. Teague Tsopgny Valdin, Dr. Tamo Yannick, Nohotio Yemdji Thierry, Andzongo Blaise pascal, Feussi Romual, Révérent Pasteur Ngomsi Willy Patrick, Djeugueu Mathurin, Kemka Jean-Pierre et Tsingam Kuaté Flavienne. Je remercie le directeur de l'ENIET de Bafoussam, M. Foundikou Dahirou, pour ses encouragements. J'exprime également ma profonde reconnaissance à mes amis et collègues de l'ENIET de Bafoussam pour la relecture de ce travail et leurs encouragements. Il s'agit de Mme Kedi Téclaire, M. Itong Baudouin, M. Fendoung Anicet, Mme Nandong Otilie, M. Bourfane Jean Paul et Mme Tikra.

Un dernier merci, et pas le moindre, à tous ceux qui, par leurs conseils, suggestions avisées et remarques ont contribué à la réalisation de travail et dont les noms ne figurent pas sur cette page.

## **LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES**

$\alpha$ : Alpha de cronbach  
a<sub>1</sub> : Fortes attentes  
a<sub>2</sub> : Faibles attentes  
A3 ELEC 1 : Troisième Année Électricité groupe un  
A3 ELEC 2 : Troisième Année Électricité groupe deux  
A3 ESF : Troisième année, Économie Sociale et Familiale  
ANOVA : Analyse de la Variance  
AUSSE : Australasian Survey of Student Engagement  
c<sub>1</sub> : climat socio-émotionnel positif  
c<sub>2</sub> : climat socio-émotionnel négatif  
CE1 : Cours Élémentaire un.  
COME : COuture sur MEsure  
CP : Cours Préparatoire  
ddl : degré de liberté  
e<sub>1</sub> : engagement scolaire en français élevé  
e<sub>2</sub> : engagement scolaire en français faible  
EE : Électricité  
ÉEA : Échelle d'Engagement Académique  
ÉNIET : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique  
EQ-I : Emotional Quotient Inventory  
ESCO : Employé des Services de COMptables  
ÉSF : Économie Sociale et Familiale  
GCE : General Certificate of Education  
GSES : General Self-Efficacy Scale  
HSSSE : High School Survey of Student Engagement  
i<sub>1</sub> : Intelligence émotionnelle élevé  
i<sub>2</sub> : Intelligence émotionnelle faible  
IE : Intelligence Émotionnelle  
KMO : Indice de mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin  
M : Moyenne  
MACO : Maçonnerie  
MARE : Mécanique de Réparation  
Max : score maximal  
MEFA : Mécanique de Fabrication  
MEIS : Multifactor Emotional Intelligence Scale  
MENU : Menuiserie  
Min : score minimal  
MINÉSEC : Ministère des Enseignements Secondaires  
MSCEIT : Mayer, Salovey and Caruso Emotionnal Intelligence Test  
N : Effectif  
OBC : Office du Baccalauréat du Cameroun  
OCSES : Ontario College Student Engagement Survey

Op.cit. = Opéré Citatum  
QI : Quotient Intellectuel  
QS : Quotient d'intelligence Sociale  
r = coefficient de corrélation de Pearson  
s<sub>1</sub> : Sentiment d'efficacité personnelle élevée  
s<sub>2</sub> : Sentiment d'efficacité personnelle faible.  
SEM : School Engagement Measure  
SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle  
Sig. : Seuil de signification  
SPSS: Statistical Package for Social Sciences  
TEIQue : Trait Emotional Intelligence Questionnaire  
TEIQue-SF : Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form  
TSC : Théorie Socio-Cognitive  
VD : Variable Dépendante  
VI : Variable Indépendante  
VIP : Variable Indépendante Principale  
VIS : Variables Indépendantes Secondaire  
WAIS: Wechsler Adult Intelligence Scale  
WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children  
WPPSI: Wechsler Prescool and Primary Scale of Intelligence  
 $\sigma$  : Écart type



## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tableau n°1 :</b> Distinction entre réussite scolaire et l'échec scolaire.....                                                                                    | 26  |
| <b>Tableau n° 2 :</b> Opérationnalisation des variables de l'étude .....                                                                                             | 69  |
| <b>Tableau n°3 :</b> Comportements qui distinguent les enseignants ayant des attentes de réussite scolaire peu élevées de ceux ayant des attentes plus élevées ..... | 87  |
| <b>Tableau n° 4 :</b> Plan d'expérience factoriel de type 2 x 2 ( $S_2 \times A_2$ ).....                                                                            | 96  |
| <b>Tableau n° 5 :</b> Traitement différentiel des participants dans les conditions expérimentales et la condition témoin.....                                        | 101 |
| <b>Tableau n° 6 :</b> Répartition des participantes selon leur âge, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs performances scolaires en français.....         | 104 |
| <b>Tableau n° 7 :</b> Propriétés psychométriques des instruments de mesure de la sous-étude 1, à partir des données globales des participants. ....                  | 105 |
| <b>Tableau n° 8 :</b> Analyse comparative des moyennes des conditions expérimentales et de la condition témoin de la sous-étude 1 .....                              | 107 |
| <b>Tableau n° 9 :</b> Récapitulatif des analyses comparatives prétest et test à l'aide du t de Student groupes appariés.....                                         | 108 |
| <b>Tableau n°10 :</b> Récapitulatif de l'ANOVA et du T de Student.....                                                                                               | 109 |
| <b>Tableau n°11 :</b> Plan d'expérience factoriel de type 2 x 2 ( $S_2 \times C_2$ ).....                                                                            | 134 |
| <b>Tableau n° 12:</b> Traitements relatifs au climat socio-émotionnel effectués dans les conditions expérimentaux et témoin. ....                                    | 137 |
| <b>Tableau n° 13 :</b> Répartition des participants selon leur sexe, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs performances scolaires en français.....        | 141 |
| <b>Tableau n° 14 :</b> Répartition des participants selon leur âge, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs performances scolaires en français.....         | 141 |
| <b>Tableau n°15 :</b> Propriétés psychométriques des instruments de mesure de la sous-étude 2, à partir des données globales des participants .....                  | 142 |
| <b>Tableau n° 16 :</b> Analyse comparative des moyennes entre les conditions expérimentales et la condition témoin.....                                              | 145 |

|                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tableau n° 17:</b> Analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 2 .....                    | 146 |
| <b>Tableau n°18 :</b> Répartition de l'échantillon par section et par spécialité .....                                                                         | 176 |
| <b>Tableau n° 19:</b> Répartition des participants selon leur spécialité et leur sexe .....                                                                    | 184 |
| <b>Tableau n° 20:</b> Répartition des participants selon leur spécialité et leur engagement scolaire en français .....                                         | 184 |
| <b>Tableau n° 21 :</b> Répartition des participants selon leur spécialité et leurs performances scolaires en français .....                                    | 185 |
| <b>Tableau n° 22:</b> Répartition des participants selon leur sexe, leur SEP, leur engagement scolaire et leurs performances en français.....                  | 186 |
| <b>Tableau n° 23:</b> Répartition des participants selon leur âge, leur SEP, leur engagement scolaire et leurs performances en français .....                  | 187 |
| <b>Tableau n° 24:</b> Propriétés psychométriques des instruments de mesure de la sous-étude 3, à partir des données globales des participants. ....            | 188 |
| <b>Tableau n° 25 :</b> Analyse de la variance et comparaison des moyennes des participants suivant leur SEP et leur engagement scolaire en français .....      | 190 |
| <b>Tableau n° 26 :</b> Description des facettes de l'intelligence émotionnelle trait selon le TEIQue. ....                                                     | 220 |
| <b>Tableau n° 27:</b> Répartition des participants selon leur sexe, leur SEP, leur intelligence émotionnelle et leurs performances scolaires en français ..... | 233 |
| <b>Tableau n° 28:</b> Répartition des participants selon leur âge, leur SEP, leur intelligence émotionnelle et leurs performances en français .....            | 233 |
| <b>Tableau n° 29 :</b> Propriétés psychométriques des instruments de mesure la sous-étude 4.....                                                               | 235 |
| <b>Tableau n° 30:</b> Analyse de la variance et comparaison des moyennes des différents groupes de participants de la sous-étude 4.....                        | 236 |

## LISTE DES FIGURES

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figure n° 1 :</b> Représentation schématique des hypothèses de l'étude .....                                                                                                 | 21  |
| <b>Figure n° 2 :</b> La causalité triadique réciproque .....                                                                                                                    | 48  |
| <b>Figure n° 3 :</b> Paradigme des douze besoins.....                                                                                                                           | 60  |
| <b>Figure n° 4 :</b> Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion .....                                                                                                               | 84  |
| <b>Figure n° 5 :</b> Représentation graphique de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 1 .....        | 110 |
| <b>Figure n° 6 :</b> Structure factorielle de la sous-étude 1 .....                                                                                                             | 111 |
| <b>Figure n° 7 :</b> Gestion de classe selon Caron.....                                                                                                                         | 122 |
| <b>Figure n° 8 :</b> Représentation graphique de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 2 .....        | 146 |
| <b>Figure n°9 :</b> Structure factorielle de la sous-étude 2 .....                                                                                                              | 148 |
| <b>Figure n° 10 :</b> représentation graphique de l'analyse de la variance et comparaison des participants suivant leur SEP et leur engagement scolaire en français. ....       | 191 |
| <b>Figure n° 11 :</b> Rôle médiateur de l'engagement scolaire en français dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances .....                | 193 |
| <b>Figure n°12 :</b> Rôle médiateur de l'engagement comportemental dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ..... | 194 |
| <b>Figure n° 13 :</b> Rôle médiateur de l'engagement cognitif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.....       | 195 |
| <b>Figure n° 14 :</b> Rôle médiateur de l'engagement affectif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.....       | 196 |
| <b>Figure n° 15 :</b> Rôle médiateur de l'engagement conatif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.....        | 197 |
| <b>Figure n° 16 :</b> Structure factorielle de la sous-étude 4 .....                                                                                                            | 238 |
| <b>Figure n°17 :</b> Modèle explicatif de la relation entre le SEP et les performances.....                                                                                     | 257 |

## RÉSUMÉ

La littérature sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires est abondante et s'est davantage intéressée à la relation directe entre ces deux variables, en étudiant d'une part le SEP et d'autre part les performances des participants. Les études y relatives ont révélé des relations très mitigées. Si la plupart des travaux ont montré des liens positifs entre le SEP et les performances scolaires conformément à la théorie du SEP tel que conçue par Bandura, bon nombre de travaux ont plutôt révélé des relations contraires : tantôt négatives suivant la théorie du contrôle perceptif, tantôt une absence de lien.

Des individus ayant un SEP élevé peuvent réaliser de piètres performances. C'est par exemple le cas de certains apprenants de l'enseignement technique au Cameroun qui présentent de médiocres performances en français, bien qu'ayant un SEP élevé. La présente thèse se propose d'analyser cette relation controversée face à laquelle la littérature est quasiment muette, en se fixant comme objectif, d'étudier les effets des facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. L'hypothèse générale qui la sous-tend stipule que les facteurs situationnels (attentes et climat socioémotionnel de la classe) et personnels (engagement scolaire et intelligence émotionnelle), selon le cas, médient ou modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. L'étude a concerné 369 apprenants de troisième année des deux sexes, âgés entre 11 et 18 ans du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo dans la Région de l'Ouest-Cameroun. Elle a mobilisé un dispositif quasi-expérimental et a fait appel aux tests de performances en français (conçus pour cette recherche), aux échelles de mesure du sentiment d'efficacité personnelle et de l'engagement scolaire en français (adaptés pour cette recherche) et au « *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form* », version française (TEIQue-SF).

Les résultats obtenus, après analyse des données via le logiciel SPSS, version 2.1 et 3.5, confortent les hypothèses spécifiques et permettent de valider l'hypothèse générale : premièrement, l'engagement médie totalement la relation entre le SEP et les performances scolaires (sous-étude 3). Deuxièmement, les attentes (sous-étude 1), le climat socioémotionnel de la classe (sous-étude 2) et l'intelligence émotionnelle (sous-étude 4) modulent le lien entre le SEP et les performances en français. Les résultats ont par ailleurs montré une amélioration des performances des apprenants en français dans les situations de fortes attentes, climat socioémotionnel positif, engagement et intelligence émotionnelle élevés, indépendamment de leur SEP. Au demeurant, la présente recherche propose un modèle explicatif de la relation entre le SEP et les performances qui enrichit et concilie les théories de Bandura et de Powers. Elle suggère par ailleurs des implications pédagogiques pour améliorer les performances des apprenants et ouvre de nouvelles perspectives aux futurs chercheurs.

**Mots clés :** Sentiment d'efficacité personnelle, attentes, climat socioémotionnel, engagement scolaire, intelligence émotionnelle, performances scolaires en français.

## ABSTRACT

The literature on the relationship between self-efficacy and academic achievement is abundant. It has focused more on the direct relationship between these two variables, by analyzing in one side the self-efficacy and in other, participant's performances. Studies have revealed very mixed relationships. While most of the work, in accordance with self-efficacy as theorized by Bandura, has shown positive links between self-efficacy and school performances, some works have rather revealed no link or negative correlation. Those studies are in accordance with Powers's perceptual control theory. In fact, individuals with high self-efficacy can perform poorly. For example some, in despite of their high self-efficacy, certain technical education learners in Cameroon have poor performances in French. The present thesis intends to bring light to this controversy relationship on which the literature is almost silent. Thus it aims at studying the effects of situational and personal factors on the relationship between self-efficacy and school performances. The general hypothesis of the study states that between self-efficacy and school performances, there are situational (expectations and classroom's socio-emotional climate) and personal (school engagement and emotional intelligence) factors that, depending on the case, mediate or modulate the relationship between these two variables.

The study is quasi-experimental and involved 369 third-year students, of both sexes, aged between 11 and 18 years from Government Bilingual Technical High School Bafoussam-Banengo in the West Region of Cameroon. French performances tests (designed for this research), french's self-efficacy scale, school engagement scales (adapted for this research); and the french version of "Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form", (TEIQue-SF; Petrides, 2009) were used to collect data.

As results, data analysis via the SPSS 2.1 and 3.5 comfort the specifics hypotheses and therefore the general hypothesis too. Thus, as first, expectations (sub-study 1) and the classroom's socio-emotional climate (sub-study 2) modulate the link between self-efficacy and french performances. Then, school engagement fully mediates the relationship between SEP and french performances (sub-study 3). Finally, emotional intelligence modulates the relationship between self-efficacy and french performances (sub-study 4). The results also showed an improvement in french performances of learners in situations of high expectations, positive classroom's socio-emotional climate, high engagement and emotional intelligence, regardless of thier self-efficacy. Moreover, the present research proposes an explanatory model of the relationship between self-efficacy and school performances that enriches and reconciles the Bandura's and Powers's theories. It also suggests pedagogical implications to improve learners' performances and opens up new perspectives for future researchers.

**Keywords:** self-efficacy, expectations, socio-emotional climate, school engagement, emotional intelligence, school performances in french.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

L'enseignement technique et professionnel est généralement perçu comme un ordre d'enseignement qui présente un certain nombre de problèmes, notamment celui de l'échec (Lopez, 2010 ; Perrenoud, 1997, cité par Altet et al., 2010). Au Cameroun, plusieurs études menées sur l'enseignement technique et professionnel révèlent qu'il est le parent pauvre du système éducatif. Son développement (infrastructure, équipement) et ses performances sont nettement en deçà de ceux de l'enseignement général. D'où les déséquilibres notoires entre l'enseignement général et l'enseignement technique (Tsafack, 2000 ; Tsala Tsala, 2004 ; Maingari, 1997 ; Fozing, 2014). L'un des problèmes scolaires majeurs dans cet ordre d'enseignement est celui de l'échec en français (Cabot, 2010).

Lorsqu'un individu s'exprime mal en français, il est récurrent d'entendre les excuses lapidaires du genre : « *c'est un technicien, les techniciens ne s'en sortent pas en français* » ou des intrigues comme : « *tu es technicien ?* ». Pourtant cette discipline est une nécessité pour s'en sortir à l'école et dans la vie, surtout dans un environnement francophone où la langue de scolarisation est le français. Par ailleurs, la langue française est une discipline instrumentale. À ce titre, elle permet d'acquérir les connaissances dans d'autres disciplines scolaires. Elle développe également des aptitudes fondamentales nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants (Lopez, 2010).

Une étude camerounaise de Dongmo Tsamo et al. (2023) menée auprès des élèves de l'enseignement technique et professionnel a montré qu'ils avaient de médiocres performances malgré leur sentiment d'efficacité personnelle élevé. Elle est arrivée à la conclusion selon laquelle le SEP élevé de l'apprenant, à lui seul, ne suffit pas pour qu'il réalise de bonnes performances scolaires. Dans cette même logique, d'autres études (Judge et al. 2007 ; Vancouver & Kendall, 2006 ; Vancouver et al. 2001), montrent une absence de lien, pour les uns et un lien négatif, pour les autres, entre le SEP et les performances scolaires. Ces résultats sont en contradiction avec le SEP tel que théorisé par Bandura (1997). En effet, suivant la théorie de SEP, il y a un lien positif entre le SEP des individus et leurs performances scolaires. Les individus qui ont un SEP élevé produisent de meilleures performances scolaires comparativement aux individus ayant un SEP faible. Cette théorie bénéficie d'importants soutiens empiriques (Galand & Vanlede, 2004 ; Pajares & Miller, 1994).

Une analyse plus pointue des travaux en la matière révèle que la quasi-totalité d'entre eux ont analysé des relations directes entre ces variables, en étudiant d'une part le SEP et

d'autre part les performances scolaires, sans se soucier du processus par lequel le SEP influence les performances scolaires. Pourtant, selon François & Botterman (2002), il est important d'envisager une relation indirecte entre ces variables.

Face à cette contradiction et à cette dernière observation faite, la présente étude postule qu'entre le SEP et les performances scolaires, il existe des facteurs tantôt médiateurs tantôt modulateurs qui, selon leurs modalités/niveaux, pénaliseraient ou favoriseraient leur lien. Cette étude repose sur une question principale à savoir : quels sont les effets des facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ?

La présente étude s'inscrit globalement dans la Théorie SocioCognitive (TSC) de Bandura (1986), la théorie des 4 facteurs de l'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), la théorie du Contrôle Perceptif (PCT) de Powers (1973), le paradigme des douze besoins (Pourtois & Desmet, 2002) et le modèle intégratif de l'engagement humain de Brault-Labbé et Dubé (2008). Elle est quasi-expérimentale et mobilise les échelles standardisées comme méthode de collecte des données.

À la fin de la recherche, les résultats pourraient permettre, tout d'abord de mieux comprendre le processus par lequel le SEP influence les performances scolaires ainsi que les facteurs personnels et situationnels impliqués. Ensuite, ils pourraient permettre de concilier la théorie sociocognitive de Bandura, notamment le SEP et la théorie du contrôle perceptif de Powers, deux théories ayant des postulats apparemment contradictoires et bénéficiant, chacune de son côté, des soutiens empiriques importants. Enfin, ils pourront être optimisés au profit d'une meilleure lutte contre l'échec scolaire et spécifiquement les faibles performances des apprenants de l'enseignement technique en français.

Pour rendre compte des travaux effectués dans le cadre de cette recherche, en vue de la soutenance d'une thèse de Doctorat Ph/D en psychologie de l'éducation, cette dissertation doctorale est structurée en deux parties et six chapitres :

Un premier chapitre qui présente, tout d'abord, la problématique de l'étude (contexte et justification de l'étude, problème, questions, hypothèses et objectifs de l'étude ainsi que l'intérêt et la délimitation de l'étude). Il aborde par la suite la revue de la littérature, les théories explicatives de l'étude et enfin le cadre méthodologique global du travail.



La première partie intitulée « *Sentiment d'efficacité personnelle et performances scolaires : implication des facteurs situationnels* » est constituée de deux chapitres, chacun consacré à un objectif spécifique. Le chapitre 2 (lié à l'objectif spécifique 1) porte sur le rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Quant-au chapitre 3, il est axé sur l'objectif spécifique 2. Il porte plutôt sur l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires.

La deuxième partie est intitulée « *sentiment d'efficacité personnelle et performances scolaires : implication des facteurs personnels* ». Elle aborde dans un premier temps l'effet médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires (chapitre 4, l'objectif spécifique 3) et dans un second temps l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires (chapitre 5, objectif spécifique 4).

En dernier ressort, il y a le chapitre 6 qui discute de façon générale les résultats, met en exergue la plus-value de la thèse, ses limites et quelques implications pédagogiques, tout en ouvrant quelques perspectives de recherche aux futurs chercheurs.

# **CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Dans le présent chapitre, les aspects fondamentaux de la thèse sont présentés. Ainsi, plusieurs points sont abordés : la problématique de l'étude, la revue de la littérature, les théories explicatives du sujet et le cadre méthodologique global.

## **1.1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE**

La présente section situe tout d'abord le problème de l'étude dans un contexte opérationnel à travers des observations empiriques, et dans la littérature scientifique à travers un état de la question. Ensuite elle aborde la formulation du problème, les questions, les hypothèses, les objectifs de l'étude. Enfin, l'intérêt de l'étude ainsi que sa délimitation.

### **1.1.1. Contexte et justification de l'étude**

Les élèves de l'enseignement professionnel et technique sont généralement vus comme une catégorie d'apprenants ayant beaucoup de problèmes d'échec scolaire (Perrenoud, 1997, cité par Altet et al., 2010). Considérer ces élèves comme ayant des difficultés n'est pas un simple stéréotype. En effet, selon les données issues des recherches menées en Fédération Wallonie-Bruxelles (Baye et al., 2014), le retard moyen des élèves, durant l'année 2012-2013 est largement supérieur dans l'enseignement professionnel ; et ce dès la troisième année. Concrètement, le retard moyen en troisième est de 28 % dans l'enseignement général, de 57 % dans la technique de transition, de 78 % dans la technique de qualification et de 88 % dans l'enseignement professionnel.

Au Cameroun, plusieurs études menées dans l'enseignement technique et professionnel révèlent qu'il est le parent pauvre du système éducatif. Son développement (infrastructure et équipement) et ses performances sont nettement en deçà de ceux de l'enseignement général (Fozing, 2014 ; Maingari, 1997 ; Tsafack, 2000 ; Tsala Tsala, 2004). En effet, l'enseignement technique au Cameroun présente aussi des problèmes au niveau des résultats scolaires. Le taux de réussite aux différents examens de cet ordre d'enseignement organisés par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) et de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) dépassent rarement 50%. Ce qui reste inférieur au taux national enregistré dans l'enseignement général. En 2000-2001, le taux national au CAP était de 34,45% (soit 33,60 au CAP commercial et 35,30 au CAP industriel) (Tsala Tsala, 2004).

En 2001-2002, ce taux est passé à 34,45% (33,60 au CAP commercial et 35, 30% au CAP industriel). En 2011, le taux de réussite national au CAP était de 35,67% (soit 27,35% au CAP commercial et 44% au CAP industriel) or il était de 47% au BEPC la même année (MINESEC, 2011). En 2002, le taux moyen de réussite aux examens de l'enseignement technique (CAP, probatoire, baccalauréat, brevet de technicien) est estimé à 35, 21% (Tsala Tsala, 2004). En 2022, le taux de réussite au CAP était de 59,55 contre 87,93% au BEPC la même année. Concernant les examens organisés par l'OBC en 2000-2001, le taux de réussite national au probatoire technique était de 32,02% et de 45,85% au Baccalauréat industriel, commercial et brevet de technicien. Selon l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC), en 2021, le taux de réussite au probatoire général s'élevait à 49,88% contre 29,24% pour le probatoire commercial. En 2019 le taux de réussite au baccalauréat général s'élevait à 60,35% contre 53,87% au Brevet de technicien.

La recherche des moyens pour faire face à l'échec en milieu scolaire est une thématique récurrente et atemporelle en éducation. Si le débat est général et lié à toutes les disciplines, il n'en demeure pas moins qu'il est plus vif lorsqu'il s'agit des disciplines où les performances sont constamment faibles comme le cas des mathématiques et du français. De façon générale, comparativement à l'enseignement général, l'enseignement technique présente plus de problèmes d'échec scolaire.

Jadis, les élèves étaient orientés dans l'enseignement technique en raison de leurs résultats insuffisants dans les enseignements généraux à la fin du cycle primaire ou pendant leur scolarisation au collège, et non pas en fonction de leur projet professionnel. Dans cette orientation, les enseignements généraux sont minoritaires en termes de coefficients et d'horaires par semaine alors que les matières professionnelles et techniques sont dominantes et bénéficient de ce fait des quotas horaires hebdomadaires et des coefficients très élevés (Lopez, 2010). L'un des problèmes scolaires majeurs est celui de l'échec en français.

#### **1.1.1.1. Le français dans l'enseignement technique : une discipline à problème**

Chaque qu'année au Québec, près de 25 % de jeunes collégiens sont en situation d'abandon ou échec à leur premier cours de français (Cabot et Chouinard, 2014). De récents travaux mettent en relief certaines disciplines à problèmes ; c'est-à-dire celles où les élèves présentent le plus de difficultés dans l'enseignement en général et plus particulièrement dans l'enseignement technique et professionnel. Selon l'UNESCO (2004), dans plusieurs

continents, les élèves présentent des performances médiocres en langues et en mathématiques (soit plus de 70% d'élèves au Nicaragua et 90% Honduras en 2002).

L'étude du PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN), menée entre 1995 et 2001 dans six pays africains francophones relève les résultats semblables mais avec les proportions moins élevées. En effet, 14 à 43% des élèves de 5ème année du primaire avaient un niveau d'acquisition insuffisant en français ou en mathématiques dans 7 pays africains (Sénégal, Madagascar, Burkina Faso, Togo, Côte d'Ivoire, Cameroun) (CONFEMEN, 2003). Au Cameroun ces taux sont respectivement de 27% et de 14%. Au final, à en croire Tardif (2001), dans l'enseignement technique, les échecs et les abandons se trouvent entre autres à l'état endémique dans les cours de français.

#### **1.1.1.2. S'en sortir en français dans l'enseignement technique : une nécessité**

Le développement des aptitudes en langue française est une nécessité dans l'enseignement technique pour deux raisons majeures. Cette langue développe des aptitudes fondamentales nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. En outre, il s'agit d'une discipline instrumentale. Dans le premier cas, le français permet aux élèves de

*parler, lire, écrire afin de devenir des citoyens lucides, responsables, capables d'évoluer dans la société et dans leur vie personnelle, d'utiliser le langage à bon escient pour exprimer des opinions, les défendre, parler de soi et des autres, résister aux manipulations de ceux qui, justement, possèdent bien toutes les ressources du langage* (Lopez, 2010, p. 50).

La maîtrise du français est une condition d'accès à l'autonomie personnelle et professionnelle : la lecture met à notre portée une panoplie d'informations. Par exemple obtenir un emploi, ne serait-ce que par la lecture de l'offre d'emploi et la rédaction d'une demande correspondante valorisant nos aptitudes. Le français permet de présenter une situation, notre opinion etc. Il permet par ailleurs de communiquer sur le service à offrir ou sur le bien à produire. Ainsi, les difficultés à acquérir les connaissances et à développer les compétences en français écrit cause d'importantes conséquences socioéconomiques, à l'exemple de la pénurie de main-d'œuvre dans le secteur technique, ainsi qu'à des conséquences psychologiques notamment le concept de soi de l'étudiant, son sentiment de compétence et ses perceptions de contrôle (Chouinard et al., 2004 ; Maltais & Herry, 1997).

Dans le second cas, le statut de discipline instrumentale du français est crucial. À ce titre, elle aide (voire conditionne) l'acquisition des connaissances dans d'autres disciplines (mathématiques, technologie, informatique etc.). C'est la langue de scolarisation, et

conséquemment, elle est un préalable pour un apprentissage réussi dans presque toutes les disciplines. Par exemple, un énoncé d'exercice de technologie, mal compris par un élève à cause d'un problème de langue française peut l'amener à développer un raisonnement hors sujet. À en croire les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, 2018), les compétences linguistiques insuffisantes sont l'une des principales causes de l'échec scolaire ; la pauvreté des compétences en langue contribuant à la défaillance dans toutes les matières, même en mathématiques et en sciences.

Plusieurs facteurs pédagogiques (notamment les méthodes pédagogiques, l'implication et la compétence des enseignants ; Suchaut, 2002), sociaux (notamment les relations sociales, et le genre ; Konu et Rimpela, 2002), environnementaux (à l'exemple de l'équipement, du ratio élève/maître et de l'effectif d'élèves ; Card & Kruger, 1996 ; Dufur & Parcel, 2001 ; Hanushek, 1997 et 2006,) et psychologiques (la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception de l'environnement scolaire ; Bandura, 2003, Carré, 2004) expliquent le rendement scolaire. Concernant les facteurs psychologiques, soulignons avec Flavell (1970) que l'échec n'est pas forcément dû à un manque de compétences mais parfois à une non/sous-utilisation des ressources cognitives que l'individu possède. C'est par exemple le cas lorsqu'un individu a un sentiment d'efficacité personnelle faible.

#### **1.1.1.3. Facteurs psychologiques de la réussite scolaire**

De nombreuses études ont révélé l'influence des facteurs psychologiques sur les apprentissages, l'engagement et la réussite scolaires. Citons entre autres l'affectivité (relation enseignant-élève, le stress, l'angoisse et l'anxiété, le bien-être psychologique), les attentes, l'intelligence émotionnelle, la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle.

La qualité de la relation enseignant-élève est une variable importante du contexte éducatif. Une relation enseignant-élève négative génère le stress, l'angoisse, l'anxiété, des sentiments pénibles de danger qui envahissent le champ de la pensée, entravent l'engagement, l'apprentissage scolaire et la réussite de l'enfant à l'école. Certains en viendront même jusqu'à la phobie scolaire (Fort, 2014). Spécifiquement, la relation enseignant-élève négative a une influence dans quatre (04) sphères : l'engagement et la réussite scolaire (diminution de la participation en classe, attitude négative envers l'école, manque de motivation et d'engagement, mauvaises performances) ; le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève (source d'insécurité affective, augmentation des symptômes dépressifs, diminution de

l'estime de soi etc.) ; les problèmes de comportement et habiletés sociales (plus de problèmes de comportement, augmentation des risques de déviance et d'adoption de comportements violents etc.) et la transition primaire-secondaire (transition perturbée par une relation négatives, problème d'adaptation sociale et émotionnelle et augmentation du stress) (Davis, 2003, Fortin et al., 2011).

L'intelligence émotionnelle et l'estime de soi affectent la manière dont les ressources cognitives sont utilisées. Plus l'intelligence émotionnelle est élevée, plus les compétences sociales sont développées et plus les performances scolaires sont meilleures (Brasseur & Gregoire, 2010 ; Chamundeswari, 2013 ; Hydes et al., 2002 ; Mohd Mohzan et al., 2013). Quand la confiance en soi est élevée, l'élève améliore le sentiment de contrôle sur sa propre réussite, et l'engagement dans l'apprentissage (Adams & Engelmann, 1996 ; Gauthier & al., 1997).

Des travaux ont montré que les enseignants qui ont des attentes élevées par rapport aux acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres (Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Trouilloud & Sarrazin 2003 ; Martinek, 1991 ; Good & Brophy, 2003). Ainsi, les enseignants ayant développé de fortes attentes « *offrent un contenu plus riche, plus ambitieux à leurs élèves. Ils s'évertuent davantage à les amener à acquérir les contenus d'enseignement* » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, P. 101). Ce qui suppose une constante vigilance par rapport à l'évolution des apprenants.

Le sentiment d'efficacité personnelle, théorisé par Bandura (1997), influence significativement l'apprentissage, l'engagement et les performances scolaires (Allard, 2016 ; Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004). Il a également un effet significatif sur les stratégies cognitives et métacognitives, l'auto handicap sur la réussite académique (Javanmard et al., 2013).

#### **1.1.1.4. Controverses autour du lien entre le SEP et la réussite scolaire**

Le SEP, tel que théorisé par Bandura (1997), a un lien positif avec les performances scolaires. Les individus qui ont un SEP élevé produisent de meilleures performances scolaires comparativement aux individus ayant un SEP faible. Cependant, une revue de la littérature sur le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances (ou réussite) des apprenants montre une très grande variabilité qui est en contradiction avec la théorie de Bandura. Les travaux sur ce sujet peuvent être regroupés en trois catégories : les études qui

montrent un lien positif, celles qui montrent une absence totale de lien et celles qui révèlent plutôt un lien négatif entre ces variables.

Les études qui montrent un lien positif entre le SEP et la performance sont très nombreuses, elles sont d'ailleurs celles qui soutiennent la théorie sociocognitive de Bandura. Les liens positifs entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires varient d'une corrélation ( $r$ ) de 0,11 à 0,71 avec une corrélation moyenne estimée à 0,35 (méta analyse de Multon et al., 1991). De façon plus détaillée, plusieurs études font état d'un lien très faible (entre 0 et 0,19) entre ces deux variables, par exemple : 0,11 (Motlagh et al., 2011) ; 0,12 (Lifulu et al., 2018) ; 0,13 (Multon et al., 1991) et 0,18 (Oyuga et al., 2019). D'autres études font plutôt état d'un lien faible (lien compris entre 0,20 et 0,44) entre le SEP et la réussite scolaire. Citons en occurrence les études de Garland, 2001 ( $r = 0,31$ ) ; Joët, 2009 ( $r = 0,27$ ) ; Verešová et Foglová, 2018 ( $r = 0,41$ ) ; Brown, 2010 ( $r = 0,37$ ) ; Chowdhury et Shahabuddin, 2011 ( $r = 0,29$ ) ; Multon et al., 1991 ( $r = 0,21$ ) et Tenaw, 2013 (cité par Oyuga et al., 2019 ;  $r = 0,38$ ). Une autre vague d'études révèle plutôt un lien moyen (compris entre 0,45 et 0,55). Il s'agit par exemples des études de Hwang et al. 2016 ( $r = 0,53$ ) ; Hayat et al., 2020 ( $r = 0,46$ ) et Multon et al., 1991 ( $r = 0,51$ ). Une dernière vague des travaux met en relief une corrélation élevée voir très élevée entre ces deux variables (à partir de 0,56). Il s'agit en occurrence des études de Chanana, 2018 ( $r = 0,71$ ) ; Ciftci, 2011 ( $r = 0,59$ ) ; Javanmard et al., 2012 ( $r = 0,64$ ) et Multon et al., 1991 ( $r = 0,58$ ).

Une autre catégorie d'études souligne plutôt l'inexistence d'un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires (Doménech-Betoret et al., 2017 ; Dongmo Tsamo et al., 2023). L'étude de Dongmo Tsamo et al. menée au Cameroun auprès des élèves-maîtres de l'enseignement technique a par exemple montré de façon générale que le SEP ne prédisait pas les performances des élèves-maîtres de l'École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET) de Bafoussam.

La dernière catégorie des travaux révèle un lien plutôt négatif entre le SEP et les performances scolaires, remettant ainsi en question les principes du sentiment d'efficacité personnelle énoncés par Bandura (1997). En effet, Vancouver et ses collaborateurs ont mené une série d'études qui montrent une corrélation négative entre les deux variables évoquées. Spécifiquement, ces études ont montré à travers une analyse de la régression hiérarchique, et plus précisément le poids moyen de régression (« *average regression weight* »), gamma ( $\gamma$ ), une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle (niveau de performance que l'individu croit atteindre) et ses performances ( $\gamma = -0,31$ ) et une relation négative entre le

sentiment d'efficacité personnelle évalué par une échelle et les performances ( $\gamma = -0,70$ ) (Vancouver et al., 2001). Une autre étude de Vancouver et Kendall, (2006), en appliquant une analyse intrapersonnelle, a montré que le SEP était négativement lié à la performance de l'apprenant à l'examen autant quand le but était contrôlé  $y = -0,218$  que lorsqu'il ne l'était pas ( $\gamma = -0,216$ ). Il en est de même pour l'étude de Vancouver et al. (2002).

Toutefois, il faut préciser que la plupart des travaux ci-dessus cités, ont simplement mesuré d'une part le SEP et d'autre part les performances des apprenants pour statuer sur le lien entre ces deux variables. La relation entre ces deux variables a donc été largement étudiée de façon directe. Or l'extrême variabilité du lien entre le SEP et les performances, comme cela a été démontré dans les paragraphes précédents, amène à envisager aussi le lien indirect entre ces deux variables.

Bandura et ses collaborateurs soulignent que, plus le sentiment d'efficacité des apprenants est élevé, plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi, se fixent des objectifs élevés, régulent mieux leurs efforts, persévèrent face à des difficultés, gèrent mieux leur stress et leur anxiété ce qui les amène à réaliser de meilleures performances (Bandura, Galand & Vanlede, 2004). C'est ainsi qu'ils ont tenté de décrire le processus par lequel le SEP influence les performances. Malheureusement, à notre connaissance, ces idées défendues par ces derniers ne bénéficient pas d'un soutien empirique.

### **1.1.2. Étude de la relation indirecte entre le SEP et les performances**

Quelques rares études ont montré que certains facteurs comme les attentes des apprenants, les stratégies métacognitives d'apprentissage, les émotions, l'habileté mentale générale, l'expérience au travail et les traits de personnalité influencent la relation entre le SEP et les performances scolaires. Nous en avons recensé 3.

L'étude de Doménech-Betoret et al. (2017) menée auprès d'un échantillon de 797 élèves venant de 36 classes et 23 enseignants de l'enseignement secondaire espagnol a porté sur le SEP, la satisfaction, et la réussite académique : rôle médiateur des attentes. Les résultats ont révélé que les attentes émises par l'apprenant en termes de valeur attribuée au cours (quelle valeur l'apprenant accorde à la matière), le processus de travail espéré (comment se sentira-t-il au pendant l'étude de la discipline, l'aise espérée à étudier cette discipline), le résultat attendu (l'apprenant pense-il être capable de réussir à ce cours ?) et le coût attendu (le



temps, l'énergie, les dépenses financières estimées pour ce cours) constituent un facteur motivationnel qui médiatise la relation entre le SEP et la réussite scolaire.

En procédant par une méta analyse de la littérature, Judge et al. (2007) ont montré que le SEP prédit les performances au travail (ou aux tâches) de complexité faible mais aucunement pour les travaux et tâches moyennement ou fortement complexes. De plus, pour ces auteurs, le SEP prédit plus la performance à une tâche qu'il ne prédit la performance au travail. Enfin, ils soutiennent que la validité prédictive du SEP est atténuée en présence des différences individuelles comme, l'habileté mentale générale, l'expérience au travail, les traits de personnalité (notamment les cinq facteurs de la personnalité « big five » à savoir : le névrosisme, l'extraversion, les caractères consciencieux et agréable puis l'ouverture).

Hayat et al. (2020) ont examiné les liens entre le SEP académique, les émotions liées à l'apprentissage, les stratégies métacognitives d'apprentissage et la performance académique des étudiants de médecine. L'objectif central était d'analyser l'effet médiateur des stratégies métacognitives de l'apprentissage et des émotions liées à l'apprentissage sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance des étudiants de médecine. L'étude a fait appel à un échantillon de 279 étudiants de médecine de Shiraz University of Medical Sciences, en Iran. Les résultats de modélisation par équation structurelle ont révélé que le SEP a une influence sur les émotions liées à l'apprentissage (joie, orgueil, foi) et sur les stratégies métacognitives d'apprentissage (auto réflexion sur les contenus, processus et produits de son apprentissage, apprentissage auto régulé), par conséquent, sur les performances scolaires. Au final, les stratégies métacognitives d'apprentissage et les émotions liées à l'apprentissage ont un effet médiateur sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance académique.

Même si ces trois études ont étudié quelques facteurs impliqués dans la relation entre le SEP et les performances, ils n'envisagent pas par leurs travaux, la résolution des problèmes théoriques soulevés dans la littérature comme celui des liens mitigés entre SEP et performances qui vient remettre en cause le SEP tel que théorisé par Bandura. Elles ne visent guère à résoudre les contradictions Bandura versus Powers à propos de la relation entre le SEP et les performances.

### **1.1.3.Limites des études reposant sur le SEP et les performances scolaires**

Quatre limites nous paraissent saillantes dans les études reposant sur la théorie sociocognitive de Bandura et spécifiquement sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires.

Premièrement, la plupart des études sur cette thématique ont étudié d'une part le SEP et d'autre part les performances scolaires pour statuer sur le lien entre ces deux construits, sans s'intéresser au processus par lequel le SEP influence les performances scolaires. Ces études mettent ainsi en relief une influence directe de la première variable sur la seconde. L'hypervariabilité des coefficients des corrélations entre les deux variables soit de 0,11 (Motlagh et al., 2011) à 0,714 (Chanana, 2018) avec une moyenne issue d'une méta-analyse de 0,348 (Multon et al., 1991) entre autres, ont amené les auteurs à estimer que ce n'est pas le seul facteur impliqué dans la réussite scolaire, ce qui est d'ailleurs vrai. Mais cette position n'amène pas à avancer sur cette thématique puisqu'elle ne permet pas d'éclairer les relations entre le SEP et les performances scolaires. D'ailleurs à en croire Doménech-Betoret et al. (2017), peu d'études ont exploré les mécanismes motivationnels qui médient la relation sentiment d'efficacité personnelle-performances. Précisons, à la suite de cet auteur que dans le contexte éducatif, des facteurs situationnels et personnels aussi nombreux que variés ont cours. Ils peuvent s'impliquer dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires et la modifier. Cette piste peut contribuer à expliquer la variabilité des relations entre ces deux variables.

Deuxièmement, l'hypervariabilité des observations au sujet du lien entre le SEP et les performances scolaires n'a pas encore fait l'objet d'un éclairage scientifique satisfaisant. Certaines études ont révélé que le SEP n'est pas corrélé aux performances scolaires (Doménech-Betoret et al., 2017 ; Dongmo Tsamo et al., 2023). Dans d'autres études, ce lien est tantôt positif (Bandura, 2003 ; Brown, 2010 ; Ciftci, 2011 ; Chanana, 2018 ; Oyuga et al., 2019) tantôt négatif (Vancouver & Kendall, 2006 ; Vancouver & al., 2001). Par cette nouvelle vague de travaux, la littérature, de façon générale, met en exergue les résultats mitigés, voir controversés entre le SEP et la réussite scolaire. Malheureusement, très peu d'études tentent de comprendre et d'expliquer cette situation. Or l'exploration d'une telle piste permettrait de saisir le jeu d'influence indirecte qui serait responsable de ces résultats mitigés et controversés.

Troisièmement, une analyse minutieuse des études sur ce sujet permet de constater que ce sont plus des études nord-américaines, européennes et asiatiques qui s'y sont penchées. Très peu d'études africaines, encore moins camerounaises se sont penchées sur la question. Pourtant les problèmes de performance scolaire en Afrique et en occurrence au Cameroun sont bien réels et méritent bien d'être étudiés sous le prisme des avancées scientifiques sur le SEP.

Quatrièmement, la littérature reste presque muette sur la question des faibles performances des élèves dans enseignement technique (comparativement à l'enseignement général), surtout dans certaines matières. L'enseignement technique n'est donc pas seulement le parent pauvre du système éducatif camerounais en termes d'infrastructure, d'équipement, d'enseignants etc. (Fozing, 2014 ; Maingari, 1997 ; Tsafack, 2000 ; Tsala Tsala, 2004), mais aussi en matière de performances scolaires et de recherches. Pourtant ce type d'enseignement présente des résultats très peu reluisants dans des disciplines instrumentales comme le français, qui sont pourtant des matières phares, conditionnant l'acquisition des connaissances dans les matières professionnelles. Le problème de performances en français dans l'enseignement technique reste très peu documenté.

#### **1.1.4. Formulation du problème de recherche**

La lutte contre l'échec en milieu scolaire et la recherche des moyens pour améliorer la réussite scolaire est, depuis des décennies, une préoccupation majeure des professionnels de l'éducation indépendamment de leur domaine de spécialisation. La gravité de l'échec en français dans l'enseignement technique et l'intérêt des chercheurs rarement porté sur ce problème dans le contexte camerounais, en fait une préoccupation spécifique. Bon nombre de facteurs pédagogiques, psychologiques, sociaux et environnementaux (Card & Kruger, 1996 ; Carré, 2004 ; Hanuskek, 1997 ; 2006 ; Konu & Rimpela, 2002) apportent des explications au problème de rendement scolaire. À ce sujet, et concernant spécifiquement les facteurs psychologiques, soulignons avec Flavell (1970) que l'échec n'est pas forcément dû à un manque de compétences mais, il est parfois causé par une non/sous-utilisation des ressources cognitives que l'individu possède. Le sentiment d'efficacité personnelle peut influencer leur utilisation. Deux individus qui ont les mêmes aptitudes peuvent avoir des rendements distincts partiellement explicables par la différence de leur niveau d'efficacité personnelle perçue (Nagels, 2016). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) a été théorisé par Bandura à la suite de sa théorie sociocognitive (Bandura 1986 ; 1997). Ce facteur de la personne renvoie aux jugements et croyances personnels sur ses propres capacités d'action. Il est défini par Bandura comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (2003, p.12). Des recherches conduites par Bandura et ses collaborateurs puis par d'autres chercheurs (Collins, 1984 ; Lecomte, 2004 ; Lent & Hackett, 1987) montrent que le SEP trouve un terrain fertile dans plusieurs domaines notamment la santé, la psychologie clinique, la psychothérapie, le

travail, le sport, les actions collectives. Il est à noter que le domaine de l'éducation n'est pas en reste.

Le SEP a permis de comprendre, d'expliquer et de prédire plusieurs phénomènes en éducation et plus précisément dans les domaines de l'enseignement, l'apprentissage, les choix professionnels, des filières etc. (Bandura, 1997 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Pajares & Miller, 1994). Plusieurs travaux ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants lié aux disciplines scolaires influe sur leurs performances scolaires. Par conséquent, les apprenants qui ont des niveaux de compétences cognitives égales réalisent des performances intellectuelles différentes selon le niveau de leur sentiment d'efficacité personnelle (Collins, 1982 ; Lecomte, 2004). Il est désormais théoriquement et empiriquement admis que le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur décisif de la réussite scolaire. Reprenant les termes de Carré, (2004) « *le sentiment d'auto-efficacité représente un vecteur majeur de la performance, en particulier pour apprendre* » (p. 45).

Malgré les prouesses du SEP dans le domaine des performances scolaires, deux principaux constats sont à interroger : dans un premier temps, le lien entre le sentiment d'autoefficacité et la réussite scolaire, bien qu'établi chez des apprenants de tous les âges, reste d'amplitude très variée : tantôt élevé, tantôt moyen, tantôt faible, le plus souvent situé entre 0,35 et 0,50 (Galand & Vanlede, 2004). Une méta-analyse réalisée par Multon et al. (1991) montre que la corrélation moyenne entre les deux variables reste faible, soit 0,38. Dans un second temps, certaines études, ont révélé une absence de lien, ou un lien négatif entre le SEP et la performance réelle (Vancouver & Kendall, 2006 ; Dongmo et al., 2023). Ce constat est en contradiction avec le SEP théorisé par Bandura. On est donc en droit de se poser la question de savoir si cette absence de lien est due à des erreurs de perception engendrant un SEP erroné ou si elle est réelle. Plusieurs explications ont été données à cette situation. Pour Bandura (2003) et Allard (2016) l'écart entre le SEP et la réalité peut biaiser les résultats. Pour ces derniers, l'écart entre le SEP et la réalité peut être expliqué de trois manières. D'abord, l'individu peut avoir une perception erronée de la qualité de la performance, ce qui l'amène à mal inférer son efficacité. Ensuite, les informations issues de l'expérience peuvent ne pas effectivement rendre compte de la réalité. Un enseignant laxiste peut avoir tendance à donner les notes élevées aux élèves qui ne reflètent pas leurs performances réelles, ce qui peut amener l'apprenant à développer un sentiment d'efficacité personnel élevé erroné. Enfin, des distorsions de la mémoire par rapport aux expériences vécues peuvent apparaître comme un jugement démesurément favorable ou défavorable de son efficacité personnelle au regard d'un

de ses souvenirs. Néanmoins, quelques études soutiennent qu'un lien négatif (ou une absence de lien) peut exister entre le SEP et les performances scolaires sans que ce ne soit un SEP erroné (Judge et al. 2007 ; Vancouver & Kendall, 2006 ; Vancouver et al. 2001 ; Dongmo Tsamo et al., 2023). L'étude de Dongmo Tsamo et al. a par exemple montré que certains apprenants de l'enseignement technique au Cameroun ont un SEP élevé, mais de médiocres performances en français. Ainsi, suivant les théories du contrôle (Powers, 1973 ; Carver & Scheier, 1998), il est compréhensible qu'un individu ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé ait de faibles performances et qu'un autre ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible ait plutôt des performances élevées sans que cela ne soit un fait de hasard. Pour ces derniers, un individu qui croit et est convaincu d'être performant s'investi moins dans la préparation de l'examen et le risque d'échec devient plus important que chez celui qui se croit faible. Ce dernier s'investit totalement (son temps, son énergie etc.) jusqu'au jour de l'examen. Un SEP élevé à lui seul, ne suffit donc pas pour produire des performances élevées. De même, un SEP faible ne condamnerait pas un individu à avoir de faibles performances scolaires.

La fluctuation des observations sur les corrélations entre le sentiment d'efficacité et les performances que révèlent les études (habituellement situées entre 0,35 et 0,50) et la faiblesse de la moyenne générale de ces corrélations ( $r \approx 0,38$ ) d'une part ; les cas d'inconsistance ou de corrélation négative entre ces deux variables d'autre part, amènent à questionner non seulement le processus par lequel le sentiment d'efficacité personnelle agit sur les performances scolaires, mais aussi les variables impliquées et dans quelle mesure celles-ci pourraient conditionner, faciliter voir pénaliser la relation sentiment d'efficacité personnelle /performances scolaires. La plupart des études se sont attelées à étudier le lien direct entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en mesurant le SEP des élèves (général, par discipline et par groupe de discipline), puis en faisant le lien avec leurs moyennes (générales, par discipline et par groupe de disciplines). Or les performances scolaires ne sont que le résultat d'un processus qu'on aimerait connaître davantage. Pour autant que tenir compte des facteurs et mécanismes sur lesquels le SEP agit pour produire la réussite scolaire permettrait de mieux saisir la relation entre ces deux construits et mieux comprendre pourquoi dans certains cas, le SEP ne prédit pas les performances scolaires, pourquoi il est souvent négativement corrélé à la réussite scolaire ; bref, saisir pourquoi ces liens sont très mitigés. Comprendre le mécanisme par lequel le SEP influence les performances scolaires et mieux les variables qui médatiseraient ou modèleraient le lien SEP- réussite scolaire est ce à quoi nous nous intéressons dans la présente thèse. D'ailleurs,

en accord avec François & Botterman (2002), il y'a entre le SEP et la performance, une influence indirecte.

Prenant en compte les limites présentées ci-dessus, la présente thèse se propose d'explorer de nouvelles pistes dans le but de combler ces insuffisances. Présageant que la relation entre le SEP et les résultats scolaires est plus indirecte que directe, le présent travail envisage étudier les variables médiatrices et modulatrices qui conditionneraient la capacité du SEP à prédire la réussite scolaire. Il s'agit des facteurs dont les niveaux/ modalités selon le cas, pourraient favoriser ou pénaliser le lien entre le SEP et les performances scolaires. La présente étude fait appel à certains facteurs personnels et situationnels relatifs à l'enseignement et l'apprentissage pour mieux saisir la problématique du lien entre le SEP et les performances scolaires. Nous pensons que si le lien entre le SEP et les performances scolaires est tantôt très faible tantôt très élevé ; parfois présent et parfois absent ; positif et quelques fois négatif, c'est parce qu'il est influencé par certaines variables intermédiaires situationnelles et personnelles que nous nous proposons d'étudier dans ce travail. Ainsi, nous pourrions d'une part apporter une contribution à la TSC et au SEP de Bandura. D'autre part, nous pourrions également contribuer aux recherches portant sur le SEP et les performances scolaires en leur suggérant de prendre en compte les variables intermédiaires qui, suivant les niveaux et les modalités, dévierait, faciliterait ou annulerait le lien entre ces variables. Cette thèse permettra au final de mieux comprendre et expliquer les variabilités de la relation entre le SEP et les performances dans plusieurs domaines. L'étude s'intéresse particulièrement à un double contexte qui a très peu fait l'objet d'attention des chercheurs : le contexte africain et particulièrement camerounais et une discipline fondamentale et instrumentale comme le français dans l'enseignement technique où les faibles performances semblent trouver rapidement une excuse lapidaire (*« ce sont les techniciens, ils ne s'en sortent pas en français »*).

#### **1.1.5. Questions de recherche**

Les questions de recherche du présent travail se déclinent en question principale de recherche et en questions secondaires de recherche.

- **Question principale de recherche**

La question principale à laquelle la présente recherche s'intéresse est la suivante : quels sont les effets des facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires ?

Pour formuler les questions secondaires, les variables situationnelles et personnelles pertinentes sont nécessaires. Celles-ci vont découler d'un processus à deux étapes à savoir la récapitulation des variables potentielles, puis l'analyse factorielle qui permettra de retenir seulement les variables pertinentes.

Dans une salle de classe et plus précisément lors d'une situation pédagogique, mettant en relation l'enseignant, l'élève et le savoir (triangle pédagogique) plusieurs variables psychologiques ont cours et sont susceptibles d'influencer tant positivement que négativement le processus pédagogique. Ces variables tantôt situationnelles, tantôt personnelles ont été recensées. Nous les nommons dans le cadre de la présente thèse « variables potentielles de l'étude ». Ces variables sont situationnelles, c'est-à-dire dépendent du contexte d'apprentissage et personnelles, c'est-à-dire propres aux acteurs pédagogiques notamment l'apprenant. Les variables situationnelles potentielles sont : les attentes perçues, la qualité des interactions sociales, le climat socioémotionnel, la personnalité de l'enseignant. Les variables personnelles potentielles recensées sont la personnalité de l'apprenant, l'intérêt, l'intelligence sociale, l'intelligence émotionnelle, l'engagement scolaire, les stratégies cognitives et métacognitives, l'autohandicap (Doménech-Betoret et al., 2017; Javanmard et al., 2013 ; Judge et al., 2007). Ces 11 variables recensées ont fait l'objet d'une analyse factorielle à travers la méthode analytique. Nous avons, pour chacune de ces variables, fait une analyse de son utilisation dans la relation entre le SEP et les performances scolaires. Seules les variables pertinentes sont retenues c'est-à-dire celles qui pourraient être convoquées dans l'explication du lien entre le SEP et les performances et qui n'ont pas encore fait l'objet d'une étude dans ce sens.

Les interactions sociales notamment les relations élève enseignant et les interactions entre pairs sont des aspects du climat socioémotionnel. Tout de même, la personnalité de l'enseignant est en grande partie responsable du climat socio émotionnel de la classe. Ainsi les aspects du climat socioémotionnel de la classe, rendent bien compte de la personnalité de l'enseignant : relations élève enseignant, sensibilité envers l'apprenant, souplesse, attention centrée sur l'étudiant. En ce qui concerne les attentes, elles n'ont pas encore fait l'objet d'une étude proche de la nôtre.

L'intelligence émotionnelle mesure partielle l'intelligence sociale car les compétences sociales constituent une facette de l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle. Seule

l'intelligence émotionnelle sera retenue dans ce travail. Les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives font partie de la dimension cognitive de l'engagement scolaire. L'échelle de mesure de l'engagement scolaire intègre et mesure ces deux variables. L'engagement scolaire sera retenu dans la présente étude.

L'intérêt a déjà fait l'objet d'une étude proche de la nôtre. L'étude de Doménech-Betoret et al. (2017), s'intéressant à la manière dont le SEP affecte la réussite académique a convoqué l'intérêt et la satisfaction. En ce qui concerne l'auto handicap, l'étude de Javanmard et al. (2013) a montré l'implication négative de l'auto handicap sur la réussite académique. Ces deux variables n'ont donc pas été retenues dans le cadre de cette étude. La personnalité de l'apprenant a également fait l'objet d'une étude proche de la nôtre. En procédant par une méta analyse de la littérature, Judge et al. (2007) ont mené une étude sur le SEP et la tâche y afférente : le rôle intégral des différences. L'accent a été mis sur la personnalité de l'apprenant, notamment les « big five ».

Au final, de cette analyse factorielle par la méthode analytique, les variables pertinentes retenues dans la présente étude sont : les attentes, le climat socioémotionnel, l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle. Elles feront l'objet des analyses conceptuelles plus tard, dans les chapitres à eux réservés. Pour le moment, elles nous servent à formuler clairement les questions secondaires.

#### • **Questions de recherche secondaires**

Les questions secondaires de la présente étude sont au nombre de quatre et chacune d'elles est liée à un des facteurs pouvant être impliqués dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Elles sont les suivantes :

- Question de recherche 1 : quelle est l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ?
- Question de recherche 2 : quel rôle joue le climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ?
- Question de recherche 3 : quel est l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ?
- Question de recherche 4 : quelle est l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ?



### **1.1.6. Hypothèses de l'étude**

La présente thèse repose sur plusieurs hypothèses qui sont des réponses provisoires aux questions de recherche ci-dessous-présentées. L'une est générale et les autres sont spécifiques.

- **Hypothèse de recherche générale**

L'hypothèse générale qui sous-tend ce travail est la suivante : Les facteurs situationnels et personnels, selon le cas, médient ou modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

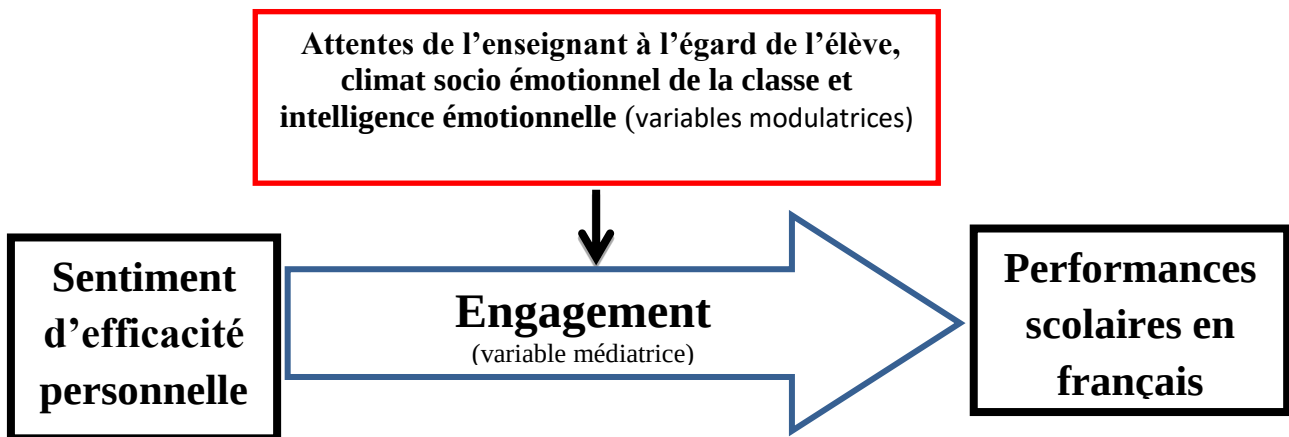
- **Hypothèses de recherche spécifiques**

La présente étude s'intéresse aux variables impliquées dans la relation entre la Variable Indépendante (VI) et la variable dépendante (VD), suivant deux angles : le premier angle est celui de la médiation. La médiation est une technique qui a pour fonction mettre en exergue le processus explicatif par lequel une variable influence une autre. Précisément, elle identifie le processus à travers lequel une VI influence une VD. La variable médiatrice dans ce premier cas est l'engagement, elle est convoquée. Le second angle est celui de la modulation. La modulation permet typiquement d'expliquer pourquoi une VI a un effet inconsistant sur une VD ou plutôt un effet très consistant. Les facteurs modulateurs d'un phénomène renvoient aux facteurs susceptibles de l'augmenter ou de le diminuer (Baron & Kenny, 1986 ; Klein et al., 2008). Les attentes, le climat socioémotionnel et l'intelligence émotionnelle sont étudiés suivant ce second angle, c'est-à-dire comme facteurs modulateurs. Conformément aux questions de recherche émises, nous défendons les 4 postulats formulés suivants :

- Hypothèse de recherche spécifique 1 : les attentes modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.
- Hypothèse de recherche spécifique 2 : le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.
- Hypothèse de recherche spécifique 3 : l'engagement scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.
- Hypothèse de recherche spécifique 4 : L'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

La figure ci-après résume les hypothèses du travail ci-dessus présentées.

**Figure n° 1** : Représentation schématique des hypothèses de l'étude



Source : le chercheur

#### **1.1.7. Objectifs de recherche**

Le présent travail vise un objectif de recherche général qui se décline en plusieurs objectifs de recherche spécifiques.

##### **• Objectif de recherche général**

En guise d'objectif de recherche général, la présente thèse se propose d'étudier l'implication des facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires.

##### **• Objectifs de recherche spécifiques**

Pour atteindre l'objectif principal ci-dessus présenté, 4 objectifs de recherche spécifiques suivants, en congruence avec les questions secondaires et les hypothèses de recherche spécifiques ont été formulés :

- Objectif de recherche spécifique 1 : analyser l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.
- Objectif de recherche spécifique 2 : étudier le rôle du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.
- Objectif de recherche spécifique 3 : étudier l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.
- Objectif de recherche spécifique 4 : analyser l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

### **1.1.8. Intérêts de la recherche**

Les intérêts de cette recherche se situent à plusieurs niveaux, notamment scientifique et disciplinaire (pour la psychologie de l'éducation).

Sur le plan scientifique, la présente étude permet de mettre en évidence les implications des facteurs situationnels (notamment les attentes et le climat socioémotionnel) et personnels (notamment l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle) dans la relation entre le SEP et les performances scolaires. Ce qui constitue une contribution à la théorie sociocognitive et spécifiquement au SEP de Bandura, à propos de laquelle les résultats de plusieurs travaux ont engendré des controverses suffisamment importantes. Par ailleurs, cette étude permet de résoudre le débat contradictoire Bandura versus Powers à propos de la relation entre le SEP et les performances scolaires.

En ce qui concerne l'intérêt pour la psychologie de l'éducation, l'étude permet de dégager un certain nombre de facteurs psychologiques qui pourraient être pris en compte dans la relation pédagogique afin de favoriser le bien-être, l'apprentissage et la réussite scolaire des apprenants, surtout lorsqu'il s'agit des disciplines scolaires dans lesquelles les performances et l'intérêt des apprenants sont problématiques. Elle permet aussi d'expliquer à travers de l'usage des échelles standardisées de mesure du SEP, de l'intelligence émotionnelle, de l'engagement scolaire et des expériences sur les attentes et le climat socioémotionnel le problème des performances scolaires et spécifiquement celui des élèves de l'enseignement technique en français.

### **1.1.9. Délimitation de la recherche**

La recherche est délimitée aux plans : thématique, théorique et spatiotemporel.

Sur le plan thématique, l'étude porte sur les facteurs impliqués dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Elle porte spécifiquement sur les élèves de l'enseignement technique. Elle aborde plusieurs thématiques spécifiques qui émergent de la littérature scientifique autour de la question de cette recherche, découlant du construit théorique/analyse conceptuel du problème posé. Ces thématiques spécifiques sont les suivantes :

- la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires : Problématique des liens mitigés qui contredisent le SEP tel que théorisé par Bandura ;

- les faibles performances scolaires des élèves de l’enseignement technique en français;

- le processus de modulation et de médiation entre le SEP et les performances scolaires, avec une emphase sur les attentes, le climat socioémotionnel de la classe, l’engagement scolaire et l’intelligence émotionnelle.

Sur le plan théorique, cinq théories ayant chacun un rôle spécifique permettent de délimiter cette recherche. Elle s’inscrit principalement dans :

- La théorie sociocognitive de Bandura (1986) qui constitue le fondement de la présente recherche, avec le sentiment d’efficacité personnelle, qui éclaire le constat théorique à l’origine de ce travail.

- La théorie des 4 facteurs de l’effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) permet de décrire clairement le processus par lequel les attentes affectent l’apprentissage et les performances scolaires. Elle sert, par ailleurs, de base à l’induction expérimentale des attentes notamment : le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d’apprentissage (« *input* » ; les sollicitations et opportunités d’expression octroyées aux élèves (« *output* »), les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« *feedback* ») et le climat socioémotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« *climate* »).

- La théorie du contrôle perceptif (PCT) ou Théorie du contrôle appliquée à la psychologie de Powers (1973, 1991) qui apporte un soutien théorique aux travaux qui ont révélé un lien négatif entre le SEP et les performances.

- Modèle intégratif de l’engagement humain de Brault-Labbé et Dubé (2008) qui permet de décrire le phénomène d’engagement scolaire et ses dimensions. Il fournit des orientations pour la collecte des données sur l’engagement scolaire en français.

- Le paradigme des douze besoins (Pourtois & Desmet, 2002), avec un encrage sur les besoins affectifs et sociaux, a permis d’éclairer l’implication du climat socioémotionnel et de l’intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français

Sur le plan spatiotemporel, la présente recherche s’est déroulée dans la région de l’Ouest-Cameroun, dans l’enseignement technique où les performances en français sont relativement faibles, comparativement à l’enseignement général et à d’autres disciplines. L’enquête s’est spécifiquement déroulée au Lycée Technique Bilingue de Bafoussam

Banengo. Cette investigation s'est étalée sur une période allant de mars 2019 (date de sélection en thèse) à septembre 2023 (date de dépôt de la thèse pour expertise).

## **1.2. REVUE DE LA LITTERATURE**

La présente section porte sur une revue de la littérature spécialisée. Elle porte essentiellement sur le problème théorique soulevé par cette thèse. Elle s'appesanti spécifiquement sur le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Elle s'intéresse dans un premier temps, à l'analyse des concepts et phénomènes de performances, réussite scolaire et échec scolaire. Dans un second temps l'accent est porté sur les travaux de Bandura, depuis l'apprentissage social (années 1965) jusqu'au sentiment d'efficacité personnelle (1997).

### **1.2.1. Performances, réussite et échec scolaires**

Le concept de performances scolaires est étroitement lié à d'autres concepts qu'il convient d'analyser avant de s'appesantir sur le concept de performances scolaires lui-même. Il s'agit de la réussite scolaire, de la réussite éducative et de l'échec scolaire.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1999), la réussite scolaire est « *l'obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés.* » (p.17). De cette définition, il ressort que la réussite scolaire est un résultat observable, mesurable qui reflète les progrès de l'élève. Quant à la définition de Legendre (1993), l'accent est plutôt mis sur la réussite de l'apprentissage. Pour lui, la réussite scolaire renvoie aux « *compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu* » (p.1126). Cette définition met en relief les composantes suivantes de la réussite scolaire : compétences, attitudes et connaissances. Cette définition met aussi « *en évidence le fait qu'on ne saurait parler de réussite scolaire sans recourir à une mesure de l'apprentissage qui en atteste la validité.* » (Boutin & Daneau, 2004, p.31). Ces définitions déjà présentées montrent que la réussite scolaire réfère surtout à l'acquisition des connaissances, le développement des compétences et surtout l'obtention d'un diplôme, le succès aux examens ou le niveau d'enseignement atteint. Mais elles semblent restrictives car elles ne prennent pas en compte l'application de ces acquis, de l'épanouissement et l'adaptation dans l'environnement scolaire. Peut-on dès lors dire d'un élève qu'il fait preuve de réussite scolaire s'il a toujours plus de 15/20 sur toutes les matières

mais est très impoli, violent, palabreur et absentéiste ? Le Conseil Supérieur de l'Education (CSE, 1996), intègre l'une de ces limites en insistant sur l'application des acquis. Ainsi, la réussite scolaire est « *l'application, par l'étudiant, de valeurs, de connaissances, d'habitudes et d'expériences qui lui permettent de s'engager socialement, sur le plan personnel et professionnel* » (p 1).

Il est à présent important de s'appesantir un tant soit peu sur l'échec en milieu scolaire, parce que l'échec et la réussite scolaire sont des concepts indissociables. L'un perd totalement son sens en l'absence de l'autre. Précisons tout d'abord que l'échec scolaire tire ses origines de la loi relative à l'obligation et à la laïcité de l'enseignement en France, en 1882 avec le Ministre français de l'Instruction, Jules Ferry. La fin des études était alors conditionnée par l'obtention d'un diplôme ; et la non obtention de ce diplôme ou son obtention au-delà du délai minimal témoigne de l'échec scolaire. Si pour certains et suivant la dimension objective, l'échec consiste en l'obtention des notes au-dessous de la moyenne (Avanzini, 1991), pour d'autres se situant dans la dimension subjective soulignent qu'il est plutôt la non obtention des résultats/aptitudes attendu(e)s de l'apprenant (Good, 1973). Le tableau ci-après se base sur certaines caractéristiques pour distinguer la réussite scolaire de l'échec scolaire.

**Tableau n°1 : Distinction entre réussite scolaire et l'échec scolaire**

| Caractéristiques/manifestations de la réussite scolaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Caractéristiques/manifestations de l'échec scolaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cheminement scolaire.                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Non-atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cheminement scolaire.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Passage de l'élève en classe supérieure (aucun retard scolaire).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Redoublement de l'élève, c'est-à-dire le fait qu'il ne passe pas dans la classe supérieure et reprend, pour une deuxième fois, la même année d'études, ce qui implique des retards scolaires.                                                                                                                                                                                              |
| Acquisition de savoirs cognitifs (l'élève qui réussit c'est celui qui s'instruit, c'est-à-dire qui acquiert dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution scolaire, conformément aux curricula, prévoyait qu'il acquiert).                                                                                                      | Problèmes cognitifs ou difficultés d'apprentissage (par exemple, non-acquisition de certains savoir-faire ou de certaines compétences ou encore insuccès dans les savoirs de base comme lire, écrire et calculer) susceptibles de conduire au redoublement et à des échecs aux examens et autres tests certificatifs.                                                                      |
| Réussite aux examens et autres tests certificatifs, obtention de diplômes dans le délai prévu à chaque étape du cheminement scolaire.                                                                                                                                                                                                                                            | Échecs aux examens et autres tests certificatifs, décrochage, raccrochage, abandon du système sans diplôme.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Passage dans un programme d'études ou une filière valorisée par la famille et/ou l'institution scolaire.                                                                                                                                                                                                                                                                         | Passage dans une classe spécialisée ou dans une filière supposée plus facile ; le passage d'une filière dite scientifique à une filière de langue moderne est ainsi souvent considéré comme un échec, puisque l'élève ne peut poursuivre ses études dans une filière valorisée par l'institution scolaire ou dotée d'un coefficient élevé (telle, au Gabon, la filière dite scientifique). |
| Instruction (intégration de savoirs académiques), socialisation (acquisition de savoir-faire, de savoir-être, de valeurs, d'attitudes utiles au fonctionnement en société) et qualification (préparation à l'insertion professionnelle). Réalisation de son plein potentiel et atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant(e). Autrement dit, réussite = réussite éducative | Difficultés d'acquisition de savoirs et d'insertion professionnelle et sociale au sortir du système éducatif (inadéquation formation-emploi, chômage, violence, etc.). Autrement dit échec = échec de l'école et de la société.                                                                                                                                                            |

Source : Demba (n.d.)

Au final, la réussite scolaire est l'acquisition des connaissances, le développement des compétences et leur application dans la vie scolaire et extrascolaire. Elle se manifeste par l'obtention par l'élève des résultats positifs et favorables à l'école (notes chiffrées élevées aux évaluations, la promotion en classe supérieure et l'admission aux examens et concours dans les délais prévus). Or l'échec scolaire est le défaut des connaissances, des compétences et le défaut de leur application qui s'observe le plus souvent par les échecs aux examens et autres tests certificatifs, décrochage, abandon du système sans diplôme, le redoublement etc.

La performance est plus précise. Elle est la dimension de la réussite scolaire liée aux apprentissages et à ses résultats. Mais avant tout, dans un sens large, Legendre (1993, p. 977) définit la performance comme « *le résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies* ». Sous ce rapport, la performance se réfère nécessairement à la production d'une réponse lors d'une épreuve. Si les scores sont élevés, on parlera de performances élevées. Si non elles seront faibles. Dans le domaine sportif, Robert (2003, p.1902) définit la performance comme « *le résultat chiffré obtenu dans une compétition* ». De cette définition, il ressort que le plus performant est celui qui a dépassé les autres et que le moins performant est celui qui a été dépassé par les autres.

Delandsheere (1979 : 222) quant à lui définit la performance comme le résultat d'une activité. La performance est dans une certaine mesure une « *activité orientée vers un but et l'accomplissement (achievement), c'est-à-dire le degré de réussite de l'activité* », et dans une autre mesure « *un résultat individuel* ». Toutefois, la définition de la performance selon Delandsheere met en relief trois dimensions. Elle est à la fois : l'activité poursuivie par le sujet, le résultat obtenu lors de sa réalisation et la norme qui permet d'apprécier ce résultat.

En éducation, c'est l'appellation « *performances scolaires* » qui est appropriée pour désigner le travail de l'apprenant. Elles se traduisent par « *un résultat chiffré, censé mesurer les facultés intrinsèques de l'apprenant. La comparaison entre apprenants se faisant après, le chiffre ainsi attribué est la note ou score* » (Kalamo, 2012, p.42) sanctionnant son niveau d'apprentissage, ses aptitudes et ses compétences à l'issue d'un enseignement, d'une unité d'enseignement etc.

Tenant compte de ces différents points de vue, notre acception de « *performances scolaires* » dans la présente thèse se résume aux résultats chiffrés obtenus par un apprenant, lors d'une évaluation scolaire, formative ou sommative et dont les critères ont été préétablis.



L'outil d'évaluation utilisé ici étant une épreuve constituée d'une ou plusieurs exercices, questions ou items. Toutefois, l'évaluation est entendue comme le processus constant à « *recueillir un ensemble d'informations pertinentes valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision* » (De ketele, 1986, P. 183).

En référence à la littérature, plusieurs facteurs expliquent les performances scolaires des apprenants. Ceux-ci sont généralement regroupés en facteurs scolaires et en caractéristiques individuelles de l'apprenant. Les facteurs scolaires sont nombreux : on peut citer l'effet établissement et l'effet enseignant qui conditionnent dans une certaine mesure la réussite scolaire ; les caractéristiques de l'école comme la taille des classes (Hanuskek, 1997 ; 2006). Une toute autre étude (Suchaut, 2002) a révélé que près de 13% de différences dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences entre les élèves de fin du CP sont expliqués par l'effet-maître, pourtant le milieu social n'intervient qu'à 5%. L'effet-maître entendu ici comme l'influence de la compétence et de l'implication de l'enseignant dans les activités d'enseignements sur les performances scolaires de l'apprenant. D'après une étude de Parcel et Dufur (2001), l'environnement physique de l'école contribue à l'amélioration des performances des élèves en mathématiques. C'est pour cette raison que dans les pays pauvres les ressources matérielles et infrastructurelles impactent négativement le rendement scolaire des apprenants (Fuller & Clarke, 1994). Le ratio élève/maître, la qualification des enseignants et le type d'équipements ont eux aussi un impact considérable sur les performances des apprenants (Card & Kruger, 1996) et influencent la réussite scolaire.

Les caractéristiques individuelles des élèves à l'instar de la perception de leur environnement scolaire, leur bien-être, motivation et implication dans les activités scolaires, ainsi que le genre et la qualité de leur travail ont une influence sur leurs performances scolaires (Konu & Rimpela 2002). Plusieurs études révèlent que l'implication dans les activités scolaires influence significativement le rendement scolaire. Cette implication se traduit par la présence et participation aux cours, la ponctualité, le temps d'étude, la résolution des exercices en classe et des devoirs à maison etc. Ainsi plus les élèves consacrent du temps à faire leurs devoirs, plus leurs notes s'améliorent (Keith et al., 1986). De façon plus concrète les travaux de Postlethwaite et Wiley (1992) portant sur une vingtaine de pays ont révélé que les performances scolaires dans le domaine des sciences est plus élevé dans les pays où les apprenants affirment passer suffisamment de temps à faire leurs devoirs.

Malheureusement ces problèmes rencontrés dans l'enseignement technique et professionnel notamment celui des faibles performances des élèves en français suscitent peu d'intérêt pour les chercheurs (Allard, 2016) et sont par conséquent très peu documentés. Surtout en ce qui concerne les facteurs psychologiques. Or, à en croire Flavell et al. (1970), l'échec n'est pas forcément dû à un manque de compétence mais quelquefois à une non-utilisation des ressources cognitives. L'auto-efficacité peut influencer l'utilisation de celles-ci.

### **1.2.2. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle**

Le sentiment d'efficacité personnelle est un concept théorisé par Bandura vers les années 1997. Il est le fruit des travaux de cet auteur, dont le début remonte aux années 1960. Avant de nous appesantir densément sur ce concept, il est nécessaire de faire un bref aperçu historique de ce concept. Né le 4 décembre 1925 à Mundare au Canada, Albert Bandura est le psychologue qui nous vient à l'esprit lorsqu'on parle d'apprentissage social. Bien qu'il soit la figure la plus célèbre de ce courant, de par ses travaux, ceux-ci se situent à la suite de ceux de Dollard et Miller (*social learning and imitation*). Cette théorie sera la base de sa théorie socio-cognitiviste dont l'évolution donnera lieu au sentiment d'efficacité personnelle.

#### **1.2.2.1. L'apprentissage social**

La Théorie de l'Apprentissage Social (TAS) postule que les déterminants du comportement ne sont pas innés mais appris et que la cognition joue un rôle de premier plan. La TAS a été mise sur pied par Bandura dans les années 1965 et repose sur trois piliers théoriques fondamentaux que sont l'apprentissage par observation (vicariant), les processus symboliques et autorégulateurs.

- **Le processus de l'apprentissage par observation vicariant ou par modelage**

Selon le processus de l'apprentissage par observation, « *À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action* » (Bandura, 1985, p. 29). En d'autres termes, c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Ce type d'apprentissage est inspiré des expériences de la poupée Bobo.

L'une de ces expériences menées par Bandura et ses collaborateurs avait pour but d'étudier comment l'observateur des violences allait réduire la fréquence de ses

comportements agressifs par un processus de procuration et de dérivation vers des activités inoffensives (Carré, 2004). Les enfants étaient appelés à observer une femme adulte qui violente une poupée gonflable. Les résultats ont révélé plutôt que les enfants (filles et garçons) pris séparément pour jouer avec la poupée, ont reproduit le même comportement violent voire plus que celui de la femme. Ils ont abouti à la conclusion selon laquelle les enfants apprennent à imiter le comportement qu'ils ont observé chez les adultes.

Une autre étude menée en 1965 a consisté à faire visionner à trois groupes d'enfants différents un film montrant la poupée Bobo, soumise à des comportements violents comme les coups par un enfant servant de modèle. La procédure expérimentale était bien organisée. Dans les deux groupes expérimentaux, l'adulte intervient. Le comportement agressif de l'enfant est récompensé dans le groupe expérimental 1 et dans le second groupe, il n'est pas récompensé. Dans le groupe témoin, l'adulte n'intervient pas. Les enfants étaient dans des salles avec les objets présents dans ce film et ont été observés à leur insu. D'après les résultats, les enfants du premier groupe étaient les plus agressifs (agressivité avec récompenses de l'adulte). Les enfants du second groupe étaient les moins violents (agressivité sans récompenses de l'adulte). Les enfants du groupe témoin avaient un taux de violence se situant entre celui du groupe 1 et celui du groupe 2 (Fenouillet, 2003). Les résultats de cette expérience montrent que même sans renforcement l'individu apprend. En observant autrui, nous avons des idées sur la manière dont les comportements qui nous sommes nouveaux sont produits. Ainsi « *les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire leur propre comportement* » (Bandura, 1980, p. 30).

Toutes les expériences de la poupée Bobo ont montré que l'apprentissage vicariant allait au-delà d'une simple imitation. Précisons toutefois que l'apprentissage par modelage ou par observation est fondé sur l'observation d'un tiers en activité. Il peut s'agir de l'apprentissage par imitation si l'individu regarde et reprend les faits et gestes du modèle au fur et à mesure. D'après Gaonac'h (1995, p. 47) « *les enfants apprennent beaucoup en observant leur entourage et en tentant d'imiter ce qu'ils observent* ». L'apprentissage par observation pourrait donc inclure l'imitation, mais pas obligatoirement. L'apprentissage est vicariant lorsqu'il se fait en observant les conséquences de l'acte d'un modèle : nous apprenons en fonction de l'expérience des autres, en tenant compte de leurs réussites et échecs de leurs récompenses et leurs punitions pour ajuster nos comportements. Par exemple, lorsque deux élèves vont à l'école après une pluie, l'un suivant l'autre, si la première glisse, le second aura

tendance à changer de chemin pour ne pas glisser à son tour. L'apprentissage par les conséquences de la réponse remplit trois fonctions : la fonction informative, la fonction motivante et la fonction renforçante.

Selon Bandura (1985) plusieurs processus cognitifs et comportementaux influencent l'apprentissage par observation, suivant 4 phases : le processus attentionnel, le processus de rétention, Processus de reproduction motrice et le processus motivationnel

#### – **Le processus attentionnel**

L'attention est la « *capacité à se concentrer sur une activité pendant une durée importante* » (Lieury, 2008, p.218). Si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il va maintenir son attention sur le modèle pendant ses activités (attention soutenue) tout en ignorant les autres phénomènes qui se dérouleraient autour de lui (attention sélective). Toutefois, même en focalisant l'attention sur l'activité du modèle, l'individu fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Les expériences passées y jouent un rôle très important (Bandura, 1985) : elles influencent non seulement la sélection mais aussi le traitement qui en sera fait ; d'où l'importance du processus de rétention. Au final, plus le sujet apprenant porte de l'intérêt au modèle, plus il porte une attention et une perception correctes aux traits pertinents des comportements modèles et mieux il apprend. Par contre lorsqu'il porte peu d'intérêt au modèle, moins il est attentif et moins il apprend. Par exemple, un élève attentif aux explications et démonstrations de son professeur apprendra mieux à raboter une planche que celui qui est distrait. « *Les patrons associatifs constituent de pertinents déterminants attentionnels dans la mesure où les individus avec lesquels nous sommes régulièrement associés, soit par préférence, soit par obligation, délimitent les types de comportement qui sont observés de façon répétée et donc appris en détail.* » (Bandura, 1980, P. 29). Par exemple, les gangs criminels ont plus d'occasions d'apprendre des comportements violents que les membres d'un groupe menant un style de vie pacifique comme le clergé.

#### – **Le processus rétentionnel**

Le processus de rétention fait appel aux capacités mnésiques du sujet. C'est la capacité à conserver en mémoire les informations observées (activités modelées) à un moment ou à un autre et à les réutiliser au moment opportun. Ainsi, « *les observateurs profitent du comportement des modèles observés. Lorsque ces modèles ont cessé d'être présents, les*

*patrons de réponses doivent être représentés en mémoire sous une forme symbolique »* (Bandura, 1980, p. 31). C'est par l'intermédiaire des symboles surtout imagés et visuel que sont enregistrées permanemment les expériences de modelage du sujet. C'est alors cette capacité à symboliser qui fait des Hommes des êtres capables d'apprendre la grande partie de leurs comportements par imitation (Bandura, 1980). L'individu opère ainsi ce que Bandura nomme « *processus symbolique* » qui consiste pour l'individu à conserver en mémoire le modèle observé par des représentations verbales ou imagées c'est-à-dire par une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Précisons que pour Bandura (1985, p. 32), « *la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels* ». En réalité, les comportements sont convertis par les individus en codage verbal.

#### **– Processus de reproduction motrice**

La troisième phase du modelage est la traduction des représentations symboliques en actions.

*La reproduction comportementale est réalisée en organisant ses réponses dans l'espace et dans le temps d'après le patron comportemental qui sert de modèle. En fin d'analyse, l'exécution comportementale peut être divisée en organisation cognitive des réponses, initiation, guidance et raffinement sur la base de l'information en retour* (Bandura, 1980, p. 33).

Au cours de la phase initiale de l'exécution comportementale, il y a sélection et organisation des réponses sur le plan cognitif. La disponibilité des savoir-faire élémentaires intervient dans la réalisation de l'activité et influence le degré d'apprentissage observationnel. Si le sujet apprenant possède les éléments constitutants, il peut les intégrer facilement de façon à produire de nouveaux patrons comportementaux. Par contre si certains éléments de réponse font défaut, la reproduction comportementale est incorrecte. En cas d'existence des déficits, les savoir-faire de base indispensables pour l'exécution de performances complexes doivent d'abord être développés par modelage et mis en pratique. « *Les idées sont rarement transformées en actions correctes sans erreur à la première tentative. La correspondance exacte entre l'idée et le comportement est atteinte habituellement au moyen d'ajustements correctifs à partir des premiers efforts* » (Bandura, 1980, p. 33).

Les savoir-faire quant à eux sont perfectionnés par observation, par essais et erreurs, mais aussi par guidance et raffinement sur la base de l'information en retour. Pour ce dernier aspect, force est de constater que dans la plupart des apprentissages quotidiens, les individus réussissent une acceptable approximation des comportements nouveaux par le processus de modelage et ils le raffinent ensuite par des autocorrections successives sur la base de l'information retour. C'est ainsi que l'accent est mis sur les comportements et aspects comportementaux qui étaient partiellement appris ; c'est ainsi que les erreurs vont être rectifiées et le nouvel apprentissage va se perfectionner (Bandura, 1980).

#### – Les processus motivationnels

Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition ainsi que la valeur de l'acte jouent et les réactions évaluatives des gens quant à leurs propres comportements sont à prendre en compte dans le processus motivationnel. C'est ce processus qui, d'après Fenouillet (2003, p. 28), est mis en relief dans l'expérience de la poupée Bobo de 1965 : *« ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement »*. La probabilité à adopter le comportement modèle est plus élevée quand les résultats du comportement sont valeureux que lorsqu'ils aboutissent à des effets punitifs ou non renforçant. *« Les réactions évaluatives des individus sur leurs propres comportements influencent également le choix des réponses apprises par observation et qui sont traduites en actions »* (Bandura, 1980, P. 33). D'ailleurs, les individus rejettent ce qu'ils n'approuvent pas personnellement et font ce qui peut les satisfaire.

#### • Les processus symboliques

Les processus symboliques jouent un rôle indispensable dans le processus d'acquisition de rétention et d'expression du comportement. L'importance des processus symboliques part entre autres du postulat selon lequel la plupart des influences externes n'affectent pas directement le comportement, mais passent d'abord par des processus cognitifs. Ils guident l'observation et la sélection des informations (quels événements externes seront observés, perçus, quelle information retenir), sont responsables de la perception et le traitement de l'information c'est-à-dire la capacité de l'individu qui observe à saisir la situation, émettre les attentes liées à la possibilité *« d'atteindre ses buts, anticiper les conséquences potentielles,*

*maintenir un comportement en l'absence de stimulations externes, guider le comportement à partir d'observations d'informations recueillies, résoudre mentalement des problèmes et vérifier l'exactitude de la pensée* » (Bandura, 1985, P. 34). La manipulation symbolique des informations tirées de l'expérience du sujet permet la compréhension des événements et la dérivation de nouvelles connaissances symboliquement l'information qui est tirée de l'expérience, on peut comprendre les événements et dériver de nouvelles connaissances. Les événements cognitifs renvoient à l'imagerie mentale, aux représentations de l'expérience sous forme symbolique et aux processus de pensée. La guidance représentationnelle du comportement et le contrôle mental de l'action par la résolution interne des problèmes sont deux processus symboliques fortement impliqués dans l'apprentissage social.

La guidance représentationnelle du comportement renvoie aux visualisations ou élaborations mentales préalables. Les effets durables des expériences transitoires sont observés lorsqu'elles sont traitées et enregistrées sous une forme symbolique dans la mémoire représentationnelle. Ils sont très importants dans les phases précoces et intermédiaires de l'apprentissage. Lorsqu'on apprend à conduire une voiture, on doit se servir de son esprit pour guider ses actions. Nous avons une représentation visuelle des pédales et du rôle de chacune, celle du choc. Nous concevons, simulons et améliorons mentalement des schèmes de démarrage, et d'autres actions (doubler un véhicule etc.). Lorsque les patrons de réponse sont devenus routine par exécution répétée, ils sont accomplis sans visualisations ou élaborations mentales préalables et on peut penser à autre chose en se déplaçant dans les rues ou sur les autoroutes. À en croire Bandura (1980), si l'attention est portée sur ce qu'on fait lorsqu'on a atteint, *« un niveau automatique d'exécution, cela amène une moins bonne performance et si on devait toujours penser avant d'entreprendre des activités de routine, cela consommerait la plus grande partie de notre temps et créerait une vie interne monotone et ennuyeuse »*. L'apprentissage implique donc l'établissement des patrons comportementaux qui, une fois bien établis, favorisent exécution des comportements sans entière intervention de la conscience.

Le contrôle mental de l'action par la résolution interne des problèmes est fondé sur l'idée selon laquelle s'il fallait résoudre directement et pratiquement les problèmes qui se posent en s'engageant dans les différentes options possibles en subissant les conséquences, les dégâts seraient énormes en termes de perte de temps et de conséquences. Heureusement, nos hautes capacités cognitives nous rendent capables de résoudre la plupart des problèmes mentalement plutôt qu'en action : analyser la situation, concevoir et étudier les options

possibles, les comparer et faire un choix en fonction des critères précis avant de mettre en œuvre. Les gens peuvent concevoir des ponts, par exemple, en examinant le problème, lui appliquant diverses opérations cognitives et en produisant diverses solutions. Les alternatives sont testées par exploration symbolique et retenues ou éliminées sur la base des conséquences calculées. Les solutions symboliques retenues sont ensuite exécutées dans la réalité (Bandura, 1980).

- **Les processus autorégulateurs**

Nommés plus tard agentivité humaine, les processus autorégulateurs correspondent à l'influence qu'exerce l'individu personnellement sur ses actions, mieux ses interactions avec son environnement. Ces processus sont décrits par Bandura (1985) en trois étapes : l'auto-observation, le jugement et l'auto-réponse. L'auto-observation consiste pour l'individu à observer ses propres comportements. Le jugement quant à lui, renvoie au fait de comparer nos résultats à des normes existantes, ou de rivaliser avec d'autres. En d'autres termes, c'est l'évaluation de ses résultats en rapport avec ceux attendus ou ceux des autres. Exemple : lorsqu'un élève confronte ses résultats avec ceux d'un autre. En ce qui concerne l'auto-réponse, elle se résume au principe suivant : si nous avons atteint l'objectif de résultat que nous nous étions fixés, nous allons nous récompenser et à l'inverse nous punir et corriger notre ligne de conduite, si le résultat escompté n'a pas été atteint. Ainsi, l'individu exerce lui-même une influence sur ses actions en interaction dynamique avec son environnement. Par le processus d'autorégulation, le sujet social est capable de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions (Carré, 2004). Précisons que c'est sur le fondement de cette hypothèse de l'individu autorégulateur qu'Albert Bandura a élaboré son système de « *causalité triadique réciproque* » dans la théorie sociocognitive.

#### **1.2.2.2. Causalité triadique réciproque et l'agentivité**

La causalité triadique réciproque stipule que le Comportement (C), la cognition et les autres facteurs Personnels (P) ainsi que l'Environnement (E) opèrent tous comme des déterminants interagissant et s'influençant entre eux (Bandura, 1989). Les facteurs liés à la personne (P) lui sont internes et regroupent le traitement cognitif, la motivation, les expériences vécues etc. Le Comportement (C) est un ensemble d'actions et gestes réalisés. Quant à l'Environnement(E), il est social, physique, organisationnel constitué de contraintes



ou de facilités. La causalité triadique réciproque sera profondément abordée plus loin dans le cadre de la théorie sociocognitive.

La notion d'agentivité illustre bien l'intentionnalité et l'anticipation des personnes. Elle est la « *capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* » (Carré, 2004, p. 12). Pour Bandura, l'agentivité apparaît comme sa conception du sujet social, un « agent actif ». Il acquiert cette capacité d'adaptation et de renouvellement face aux nouvelles situations auxquelles il peut être confronté. Un sujet ne peut se réduire à sa possibilité d'adaptation à son environnement social et physique en produisant des réponses aux stimuli perçus dans son environnement (Nagels, 2015) ou en étant un acteur passif à la merci des pulsions inconscientes ou d'instincts archaïques qui dicteraient son comportement. Au contraire, il est un « *agent actif* ». L'individu joue un rôle dans son développement personnel (Carré, 2004). À chaque instant, le sujet sélectionne les stimulations de l'environnement, traite de l'information, et organise ses conduites. Il a une large liberté à agir (ou ne pas agir), selon l'évaluation des facteurs situationnels, des capacités estimées à réussir et de la valeur accordée aux performances réalisées. Il est au centre de son comportement de par sa faculté de pouvoir systématiquement, négocier ses comportements, ses relations affectives et ses actions avec son environnement physique ou social (Nagels, 2015). L'individu n'est pas que le produit, il est aussi le producteur de son environnement. L'agentivité fait appel à l'intentionnalité c'est-à-dire la préparation à l'action, l'action en pensée. Elle permet au sujet de mettre en place des plans d'actions. Le sujet a la possibilité de planifier « *planning agency* » (supposer l'enchaînement de ses actions et leurs résultats), mais les conséquences ne sont jamais déterminées. L'anticipation est alors la capacité d'anticiper les événements et de supposer les résultats de nos actes. Ainsi, par l'intention l'individu fait des choix, grâce à sa pensée anticipatrice, il prévoit des projets d'actions. Enfin, par l'autoréflexion et l'auto-réactivité, il régule la mise en œuvre de ses projets.

Les modalités de l'agentivité peuvent être différentes (Carré, 2004) : l'effet direct de l'intention de la personne, l'agentivité « Par Procuration » et l'agentivité collective. Par l'effet direct de l'intention de la personne, il faut retenir que l'intention de la personne a des effets directs sur ses actions. L'intention est le fait d'imaginer ce que les conséquences des actes. Elle relève de la dimension interne de l'individu. Elle n'est pas action. Or, l'action renvoie à la dimension externe. Se projeter dans le futur est tout à fait normal. Par exemple, si je me comporte de telle manière, il se passera ceci ou cela. Seule nos actions et non nos intentions ont des conséquences réelles sur le cours de la vie. L'agentivité de « *planification* » ou «

*planning agency* » produit des résultats qui échappent au contrôle total de l'individu. L'exemple le plus illustratif utilisé par Bandura est la scène où Hamlet, le mélancolique poignarde volontairement le monsieur caché derrière une tapisserie, se disant que c'est le roi. Après son acte, il se rend malheureusement compte et à sa grande horreur qu'il vient plutôt d'assassiner Polonius. Cette scène prise comme exemple, illustre absolument les notions intimement liées d'intention (assassiner le roi et planifier son forfait) et d'action (assassinat de Polonius). En ce qui concerne l'agentivité « par procuration », elle consiste pour le sujet à compter sur l'intervention/contribution d'autres individus pour réaliser des buts auxquels il aspire intimement. Dans la vie quotidienne, il est coutumier de mettre à contribution une tierce personne pour satisfaire sa propre intention : sa présence, ses conseils, son apport financier, sa protection, son hospitalité, etc. Par exemple, avoir l'intention de présenter un concours et compter sur le financement de son père pour constituer le dossier à présenter. Quant à l'agentivité collective, Cette modalité fait appel à une situation de groupe où celui-ci tente d'atteindre un but. L'agentivité collective met en relief la coordination de l'effort des membres du groupe. Au demeurant, le sujet telle que conçu par Bandura, loin d'être passif, est proactif, capable de s'autoorganiser, d'autoréfléchir et de s'autoréguler.

#### **1.2.2.3. L'auto-efficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle)**

Pour le théoricien Bandura, le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) se situe au centre du modèle de causalité triadique. Car il est à la base de la notion d'agentivité humaine. En effet, si les actions réalisées par le sujet génèrent un sentiment de contrôle à la fois sur lui-même et sur son environnement physique et social, alors il sera grandement sous l'influence de son sentiment d'efficacité personnelle.

C'est grâce au « *programme de maîtrise guidé* » appliqué au traitement des désordres phobiques graves, conduit par Bandura et ses collaborateurs que le concept SEP est théorisé. Ce programme expérimental a permis aux patients non seulement de réussir à éradiquer totalement leur phobie initiale, mais aussi de faire d'importants progrès dans d'autres domaines.

D'autres travaux menés dans les années 70, ont permis au psychologue-chercheur de réaliser l'importance de la pensée autoréflexive, découverte qui devient le point central de ses travaux et de la TSC. Des pensées autoréflexives étudiées, les recherches montrent que c'est l'auto-efficacité qui est le vecteur le plus puissant du comportement. En effet, conformément

au modèle triadique, la personne (P) est constituée des facteurs d'influence internes, donc des événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leur perception par le sujet. C'est à ce niveau qu'intervient l'auto-efficacité perçue. Les études empiriques menées par Bandura et ses collaborateurs ont montré l'impact déterminant du SEP dans la quasi-totalité des domaines de la vie, ainsi que ses nombreuses applications possibles. Elles ont fait l'objet d'un ouvrage publié en 1997 sous le titre « Self-efficacy » (Autoefficacité) et traduit en française en 2003 et 2007.

Selon Bandura « *l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (2003, p. 12). C'est en d'autres termes des croyances et jugements personnels de l'individu sur ses capacités d'action, sur lui-même et sur son environnement qu'il soit physique ou social. Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas général, mais il s'applique précisément à une situation ou une tâche spécifique. À en croire Bandura, les individus agiront et persévéreront difficilement s'ils ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs propres actions. Ils auront alors de faibles chances d'atteindre le résultat escompté. Tout de même, si les gens sont fortement convaincus de leur capacité à atteindre l'objectif visé, ils vont tout mettre en œuvre pour y arriver. Donc, mis à part les capacités initiales qui sont très importantes, le sentiment d'efficacité personnelle va contribuer fortement à l'atteinte des résultats souhaités. D'ailleurs, un célèbre dicton populaire selon lequel « la foi permet de soulever des montagnes » illustre parfaitement cette démonstration scientifique.

Pour d'autres auteurs, le sentiment d'efficacité personnelle 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). Autrement dit, ce sont les croyances des individus à propos de leurs compétences à accomplir avec succès une tâche. Le sentiment d'efficacité personnelle est appelé par certains auteurs sentiment de compétence. Pour mieux saisir le concept de sentiment d'efficacité personnelle, il est important de le distinguer des concepts apparentés.

Même si les concepts de sentiment d'efficacité personnelle, acceptation de soi, amour de soi estime de soi et concept de soi appartiennent à un même champ, il existe néanmoins des différences entre ces concepts. Tout d'abord, l'acceptation de soi c'est intégrer ses qualités et ses défauts or l'amour de soi c'est s'aimer de manière inconditionnelle. Le SEP

quant à lui se définit comme le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les diverses activités indispensables à l'exécution d'une tâche ou d'une activité spécifique (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988). Il est ainsi question « *d'une forme de confiance en soi face à une tâche spécifique* » (Bressoux, 2013, p. 181).

Ensuite, l'estime de soi est défini comme étant « *l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même* » (Jendouli, 2002, p. 5). Elle affecte tant positivement que négativement la considération de soi à travers le retour que l'individu se fait de lui-même. L'estime de soi se construit progressivement par un processus qui prend racine très tôt dans la vie de l'individu depuis son enfance et évolue tout au long de son développement, à travers les confrontations aussi nombreuses que variées avec son environnement social. L'estime de soi renvoie à une forme de jugement de valeur sur l'individu lui-même et non de jugement de capacité, la dimension évaluative étant centrale (Joët et al., 2007 ; Martinot, 2001). Il ne faut donc pas assimiler l'estime de soi à la confiance en soi. Pourtant cette dernière exprime un sentiment de sécurité affective, un sentiment de sécurité intérieure qui nous permet d'entreprendre (Bressoux, 2003). Entre l'estime de soi et la réussite scolaire une corrélation incontestable et empiriquement soutenue (métaanalyse de Hansford & Hattie, 1982 cités par Fanchini, 2016). L'estime de soi jouerait un rôle décisif. Suivant sa tonalité son sens et sa valence (positive ou négative), elle va permettre à l'individu de s'engager dans une situation d'apprentissage ou au contraire le freiner : « *une évaluation correcte ou faussée de soi conditionnera la mobilisation maximale ou non de son potentiel en capital humain* » (Gendron, 2007, P.4). Le sentiment d'efficacité personnelle « *se traduit dans les faits par ce qu'une personne se sent capable de faire* » (Joët et al., 2007, p. 26). Or l'estime de soi n'est pas un jugement sur ses capacités, Elle est plutôt un type de jugement de valeur sur soi.

Enfin, en ce qui concerne le concept de soi, c'est une perception de soi construite à partir des expériences, c'est-à-dire l'ensemble des situations vécues par le sujet et les interprétations qu'il se fait de son environnement. Le concept de soi peut aussi se définir comme « *la perception globale et la connaissance qu'une personne a de ses capacités dans une situation d'accomplissement dans un domaine. Le concept de soi académique diffère de l'estime de soi parce qu'il est lié à des domaines spécifiques* » (Fanchini, 2016, P.13). Le concept de soi et le sentiment d'efficacité personnelle ciblent une compétence perçue. Ils sont perçus comme des conceptions principalement cognitives qu'un individu a de ses propres compétences (Ferla et al. 2009). Cependant, Bong et Skaalvik (2003) ont apporté une

dimension additionnelle qui permet de distinguer les deux concepts : c'est la temporalité. En effet, « *le concept de soi (académique) serait davantage lié aux perceptions de soi passées, alors que le sentiment d'efficacité serait davantage tourné vers l'avenir* » (P.9). Cette distinction est soutenue et plus développée dans les travaux de Ferla et al. (2009).

#### **1.2.2.4. Sentiment d'efficacité personnelle en éducation**

Le SEP trouve un terrain fertile dans plusieurs domaines et le soutien empirique à cette idée est fort documenté (Bandura, 2003, 2007 ; Carré, 2004). De nombreuses études ont montré l'effet du sentiment d'efficacité personnelle sur le perfectionnement sportif individuel et collectif, la productivité professionnelle et organisationnelle, l'efficacité politique collective dans le changement social, l'adaptation et le changement humains (Carré, 2004), l'éducation etc. Dans ce dernier domaine, le SEP prédit l'efficacité des enseignants, leurs pratiques pédagogiques, l'engagement des apprenants et leurs résultats scolaires, les choix de filière d'étude et les choix professionnels (Pajares & Miller, 1994 ; Lent et al., 1991). Mais dans le présent travail nous allons nous appesantir sur le SEP en lien avec les performances scolaires des apprenants. Cette partie du travail portera tout d'abord sur le SEP des enseignants et ses effets ; ensuite le SEP de l'apprenant et ses effets, les facteurs impliqués dans la relation SEP et apprentissage et enfin les situations dans lesquelles le SEP ne prédit pas les performances scolaires.

- **Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et pratiques éducatives**

Dans l'enseignement, des études ont établi que la présence d'un fort sentiment d'efficacité personnelle est associée à une meilleure réussite des élèves en lecture, en arts, en sciences sociales, en mathématiques (Anderson et al., 1988 ; Armor et al., 1976 ; Ross & Cousins, 1993). Les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et l'attitude des élèves envers l'école, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation scolaire (Miskel et al., 1983 ; Anderson et al., 1988 ; Ross et al., 2001 ; Ashton & Webb, 1986 ; Midgley et al., 1989). En retour, les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent (1998). Les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé consacrent leurs efforts à la résolution des difficultés auxquelles ils sont confrontés ; ils gèrent mieux le stress, perçoivent leur travail comme étant beaucoup moins stressant. Par cette façon de faire et d'être, ils diminuent leurs risques d'épuisement professionnel. « *Les enseignants qui ont de faibles croyances d'efficacité personnelle évitent de régler les*

*problèmes scolaires* » (Gaudreau et al., 2012, p. 88) et emploient leurs efforts à essayer d'apaiser leur détresse et mal être émotionnels, alimentant de ce fait leur sentiment d'inutilité et d'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000 ; Chwalisz et al., 1992 ; Klassen & Chiu, 2010 ; Melby, 1995 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

- **Effet du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur la réussite scolaire des élèves**

Dès le début, l'étude du sentiment de compétence des enseignants a été abordée par quelques chercheurs notamment Armor *et al.* (1976) puis Berman et al. (1977). L'intérêt croissant des chercheurs au cours des trente dernières années porté sur le sentiment d'efficacité personnelle en relation avec la réussite scolaire a montré que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leurs pratiques éducatives et par conséquent la réussite des élèves (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant influence significativement plusieurs variables garantes de la réussite des élèves : les pratiques éducatives, la collaboration des enseignants et la maîtrise de la classe (Gaudreau et al., 2012). Soodak et Podell (1996) ont, par exemple, identifié trois dimensions au sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant : l'efficacité personnelle, l'efficacité de résultats et l'efficacité de l'enseignement qui pourraient se matérialiser par la réussite scolaire des élèves. Pour eux, l'efficacité personnelle et l'efficacité de résultats renvoient au SEP, ce dernier renvoyant à son tour à la conviction de disposer des compétences professionnelles indispensables pour efficacement agir dans une situation spécifique ainsi que la croyance que ses actions vont produire avec succès les effets escomptés chez les élèves. « *De son côté, l'efficacité de l'enseignement ou le sentiment d'efficacité générale de l'enseignant fait référence à la croyance que l'enseignement peut surmonter les effets des influences extérieures comme les facteurs individuels, familiaux ou sociaux* » (Gaudreau et al., 2012, p.88).

- **Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et intervention auprès des élèves ayant des difficultés comportementales.**

Les enseignants qui ont un SEP élevé sont ouverts à accompagner les apprenants en difficulté de comportement au sein de leur classe et croient en la réussite scolaire de ces apprenants. Ils s'engagent davantage auprès des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage et persévèrent malgré les obstacles rencontrés. Ils « *consacrent plus de temps*

*aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficulté l'aide nécessaire pour réussir et ont davantage recours au renforcement positif pour motiver leurs élèves »* (Gaudreau et al., 2012, p.89). Inversement les enseignants qui ont un SEP faible s'engagent plus et pour une longue durée dans des activités non scolaires. Ils abandonnent facilement leurs apprenants qui sont en situation d'échec. De plus, ils les critiquent beaucoup pour leur faible rendement. C'est par des règles strictes et faisant appel aux récompenses extrinsèques et aux sanctions, qu'ils contrôlent le comportement de leurs élèves pour les amener à réaliser les activités scolaires (Baker, 2005 ; Gordon, 2001 ; Melby, 1995 ; Soodak & Podell, 1994 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007 ; Woolfolk & al., 1990 ; Woolfolk & Hoy, 1990).

- **Effet du sentiment d'efficacité personnelle de l'élève sur l'apprentissage et les performances scolaires**

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle crucial dans l'engagement, la persévérance, la gestion du stress, l'intérêt et les performances des apprenants (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Ainsi, plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé,

*Plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leurs habiletés plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser ; plus ils se fixent des objectifs élevés, mieux ils régulent leurs efforts ; plus ils persévèrent face à des difficultés, mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ; et meilleurs sont leurs performances* (Galand & Vanlede, 2004, p. 94).

Les apprenants sont moins intéressés et s'investissent rarement dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser (SEP faible) (Bandura, 1997). Le SEP est négativement associé au recours à la tricherie mais positivement relié à la demande d'aide en cas de difficulté (Ryan et al., 1998 ; Murdock et al., 2001). Ainsi, les apprenants ayant un SEP faible en mathématiques par exemple, sont plus enclins à la tricherie que ceux qui s'estiment compétents. Inversement, ceux qui ont un SEP élevé ont plutôt tendance à demander de l'aide avant la date de l'examen pour surmonter leurs difficultés. Ainsi, la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée influence la manière dont il affrontera les tâches et les activités scolaires, ainsi que le niveau de performance qu'il atteindra effectivement. Car le niveau de performance d'un individu est au moins partiellement fonction de ses actions.

Certains auteurs notamment Bandura et al. (1996) ont étudié, dans une perspective développementale, le réseau d'influence psychosociale par lesquelles le SEP affecte la réussite scolaire. Prenant en compte l'aspiration des parents, le comportement prosocial, la vulnérabilité aux sentiments de futilité, la dépression et le statut socio-économique familial, cette étude a révélé que : Les croyances des enfants en leur efficacité à réguler leur propre apprentissage et leurs acquis scolaires ont directement contribué à la réussite scolaire, ou indirectement en promouvant des aspirations académiques élevées, un comportement prosocial et en réduisant la vulnérabilité aux sentiments de futilité et de dépression. L'efficacité sociale et l'efficacité perçues à gérer la pression déviante des pairs, médiatisés par les aspirations académiques et un faible niveau de dépression ont contribué aux résultats scolaires. De plus, l'efficacité d'autorégulation perçue était liée à la réussite scolaire à la fois directement et à travers le respect des auto-sanctions morales pour conduites préjudiciables et comportements problématiques qui peuvent perturber les activités académiques. Enfin, cette étude a montré que le statut socio-économique familial n'était lié à la réussite scolaire des enfants qu'indirectement par ses effets sur les aspirations parentales et la prosocialité des enfants. Au final, l'ensemble complet des facteurs d'efficacité personnelle, d'aspiration et psychosociaux représentait une part importante de la variance du rendement scolaire.

En ce qui concerne l'engagement scolaire, Allard (2016) montre un lien positif avec le SEP. Plus le sentiment d'efficacité personnelle augmente, plus l'engagement scolaire a tendance à augmenter également. Dans plusieurs situations, le SEP est lié à l'engagement scolaire ; ce qui veut dire que plus le sentiment d'efficacité personnelle s'élève, plus les individus auront tendance à s'engager dans les activités d'apprentissages, en se rendant plus co-constructeurs de leur savoir. Bon nombre d'études ont également montré un effet positif du SEP sur l'intérêt des apprenants. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes qui en dépendent suscitent l'intérêt de l'individu pour une activité précise. Un élève va davantage s'intéresser à la langue française s'il croit être performant dans cette matière. En d'autres termes s'il anticipe qu'en étudiant, il réalisera effectivement de bons résultats (Lent, 2008). Le plus souvent, l'intérêt de l'individu est influencé par ses résultats dans ce domaine. Mais le SEP joue un rôle primordial dans la mesure où il permet quand il est élevé d'empêcher que l'intérêt de l'apprenant ne soit influencé par son rendement. Ainsi, l'apprenant se sentant suffisamment performant en langue française est capable de maintenir son intérêt pour cette discipline même après un échec (Cosnefroy, 2007 ; Dutat, 2013). Une étude de Blanchard et al. (2013) a révélé dans cette même perspective un continuum entre le



sentiment d'efficacité personnelle scolaire et les types de motivation. Spécifiquement, cette étude a tout d'abord trouvé une forte corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle scolaire et la motivation interne (ou intrinsèque). Ensuite une absence de corrélation entre le SEP et la motivation externe (ou extrinsèque). Enfin, l'étude a trouvé une corrélation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'amotivation (démotivation). Ces résultats confortent l'idée selon laquelle les motivations ne sont pas seulement déterminées par un continuum d'autodétermination de Deci et Ryan mais comme le produit cumulé de l'autodétermination et du sentiment d'efficacité personnelle ou de la compétence perçue (Lieury & Fenouillet, 2006).

Au-delà de l'influence du SEP sur les activités d'apprentissage et la réussite scolaire, certains travaux révèlent que le choix de carrière et la poursuite des études des jeunes adultes est influencée par leur SEP. Conséquemment plus leur SEP du jeune adulte est élevé, plus vaste sont ses choix de carrière considérés meilleurs et meilleure sera sa préparation (Lent & Hackett, 1987 ; Wheeler, 1983)

L'un des acquis majeurs des recherches présentées ci-dessus est de montrer que « *le sentiment d'auto-efficacité représente un vecteur majeur de la performance, en particulier pour apprendre* » (Carré, 2004, p. 45) et pour réussir à l'école. Cette assertion n'exclut pas les compétences cognitives réelles. En réalité, le rendement d'un élève ne dépend pas uniquement de ses capacités cognitives réelles, mais également de son sentiment d'efficacité personnelle. Un apprenant ayant des compétences cognitives supérieures élevées peut avoir un sentiment d'efficacité scolaire faible ; ce qui va engendrer le manque de détermination, le découragement rapide devant les difficultés et l'amointrissement de ses performances (Marquotte & Bouffard, 2003). À contrario, un élève qui a de faibles compétences cognitives, mais qui a une forte confiance en ses capacités à les utiliser rentablement peut fortement améliorer ses performances et compétences scolaires.

Le sentiment d'efficacité apparaît donc comme un facteur primordial dans les résultats des élèves. Les corrélations entre le SEP et le rendement scolaire se situent couramment dans l'intervalle 0,30 et 0,50. Dans une méta-analyse consacrée à une suite d'études menées entre 1981 et 1988, Multon et al. (1991) obtiennent une taille d'effet moyen du sentiment d'efficacité égale à 0,38 pour la performance et à 0,34 pour la persévérance, ce qui reste faible. D'ailleurs le sentiment d'efficacité personnelle « *influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs*

*compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions »* (François & Botterman, 2002, p. 521). À ce sujet il est important de prendre en compte des variables additionnelles comme le préconisent Vancouver et Kendall (2006). Encore que certaines études ont montré que le SEP ne prédit pas toujours la réussite scolaire.

Javanmard et al. (2013) ont mené une étude sur la relation entre le SEP, l'auto handicap, les stratégies cognitives et métacognitives et la réussite académique. L'échantillon était constitué de 322 étudiants masculins de l'année 2010-2011, de la province Fars en Iran. Précisons que l'auto-handicap est un processus consistant à mettre un obstacle réel ou imaginaire à sa propre performance à des fins de protection de soi. Exemple préparer des excuses en attribuant son échec à sa maladie, son manque de préparation (auto-handicap déclaré) ou alors la consommation de la drogue (auto-handicap comportemental). Les résultats ont montré des corrélations positives significatives entre le SEP et la réussite scolaire ( $r = 0,64$ ) ; entre les stratégies cognitives et la réussite académique (0,31) ; entre les stratégies métacognitives et la réussite académique (0,32). Et enfin les résultats ont révélé que l'auto handicap est significativement et négativement corrélé à la réussite académique (-0,53). Les résultats ont également montré une absence de différence significative de SEP, des stratégies cognitives et métacognitives, et d'auto handicap entre les différents groupes d'étudiants (différentes filières et niveaux d'étude (débutants/finissants)), mais une différence significative dans la manière d'employer les métacognitions selon les filières et les niveaux d'étude.

#### **➤ Lien négatif/absence de lien entre le SEP et les performances scolaires : tentative d'explication**

Bien que rares, des études essentiellement fondées sur les théories de contrôle, d'autorégulation et de motivation ont montré comment le niveau et la nature du but visé, le contexte d'apprentissage et le niveau de préparation perçu peuvent compromettre le lien positif entre le SEP et les performances.

Une étude de Bandura et Locke (2003) a révélé que le doute personnel à propos de notre performance stimule l'individu à acquérir les connaissances et à développer les habiletés requises pour affronter la situation. Ainsi, un élève qui doute de sa capacité à réussir au baccalauréat va davantage se concentrer à étudier, à faire des recherches à l'approche de la date de l'examen, ce qui augmenterait sa probabilité à réussir. À l'opposé, un individu

convaincu de son succès prochain, aura tendance à ne pas étudier profondément et ce comportement réduirait ses chances de réussite. Ce dernier pense être suffisamment préparé pour affronter les épreuves. Certaines études utilisent plutôt le niveau de préparation perçu pour expliquer la situation précédemment évoquée (Mazzoni & Cornoldi, 1993 ; Vancouver & Kendall, 2006). Elles prouvent qu'un individu qui se sent assez préparé pour affronter un examen est peu motivé à se préparer davantage que lorsqu'il estime ne pas être suffisamment prêt. Il est de ce fait moins enclin à se préparer véritablement, or nous sommes sans ignorer que le manque de préparation augmente le risque d'apparition des erreurs. Lorsqu'un individu ne se sent pas suffisamment préparé pour affronter un examen, il va allouer beaucoup de ressources au travail (ou aux études) jusqu'à être convaincu qu'il est prêt, ou alors jusqu'au jour de l'examen. La preuve en est que les individus s'investissent davantage (temps, énergie, dépenses) pour apprendre un contenu jugé difficile ou pas bien étudié contrairement à un contenu qui leur paraît facile ou déjà bien étudié.

En dehors du niveau de préparation perçu, le niveau de but (faible ou élevé) ou sa nature (contrôlé ou non contrôlé) oriente non seulement la quantité, mais aussi la qualité de ressources à mobiliser pour atteindre un résultat. La quantité des ressources allouées dépend du niveau d'objectif adopté et de la perception de la variable en question (notamment le niveau de préparation actuel). Un moindre niveau de but entraîne une moindre mobilisation des ressources et une moindre préparation. Or un niveau de but élevé engendre une mobilisation accrue des ressources, une préparation plus rude (Vancouver et al., 2001). Ces auteurs ont par exemple montré que la performance antérieure et le SEP influencent les buts personnels qui, à leur tour, influencent négativement la nouvelle performance. L'effet du SEP sur la performance dépend du processus mis en œuvre. Une étude de Vancouver & Kendall (2006) illustre bien cette idée. En fait, les théories de l'autorégulation sont convoquées ici pour mieux comprendre qu'il peut exister un lien négatif entre le SEP et les performances. Lorsque le niveau de but n'est pas contrôlé, la relation entre le SEP et la motivation est positive et par conséquent, la performance en est aussi positivement influencée. Or lorsque le niveau de but est contrôlé, le sentiment d'efficacité personnelle est négativement corrélé à la motivation et à la performance. Un individu qui pense être capable d'atteindre le but (SEP élevé), planifie moins ses séances d'apprentissage, y consacre moins d'efforts et alloue moins de temps à l'apprentissage et cela influence négativement ses performances. Par contre, lorsque l'individu n'est pas sûr de sa capacité à atteindre le but (SEP faible) mais qui est motivé par un niveau de performance désiré, fourni plus d'efforts et alloue plus de temps à

son apprentissage. L'objet qu'on croit atteindre et le but qu'on désire atteindre dans les contextes de formation peuvent faire appel au processus de planification dans lequel le SEP peut être négativement relié à la motivation (Vancouver & Kendall, 2006).

Selon une étude de Judge et al. (2007), le SEP prédit les performances au travail (ou aux tâches) de complexité faible mais aucunement pour les travaux et tâches moyennement ou fortement complexes. De plus, pour ces auteurs, le SEP prédit plus la performance à une tâche qu'il ne prédit la performance au travail. Enfin, ils soutiennent que la validité prédictive du SEP est atténuée en présence des différences individuelles comme, l'intelligence, l'expérience au travail, les traits de personnalité etc. En ce qui concerne les traits de personnalité, l'accent est mis sur les cinq facteurs de la personnalité (« big five ») à savoir le névrosisme, l'extraversion, les caractères consciencieux et agréable puis l'ouverture.

En fin de compte, bien que les études révèlent largement un lien positif entre le SEP et les performances, il n'en demeure pas moins que le SEP peut être négativement ou ne pas être du tout lié à la réussite scolaire. Les facteurs comme le contexte d'apprentissage et de formation, les variables relatives aux différences individuelles, le niveau de préparation perçu, le niveau des buts et les ressources mobilisés dans le contexte d'apprentissage ont une incidence sur la capacité du SEP à influencer positivement la performance. C'est dans cette logique que Vancouver et Kendall (2006) conseillent d'analyser la relation entre le SEP et la performance de l'apprenant en prenant en compte les variables additionnelles.

### **1.3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Dans la présente partie du travail, il est question de présenter les cinq (05) théories de références sur lesquelles repose cette thèse, tout en mettant en exergue la relation entre chacune d'elle et notre étude.

#### **1.3.1. Théorie Socio-Cognitive (TSC)**

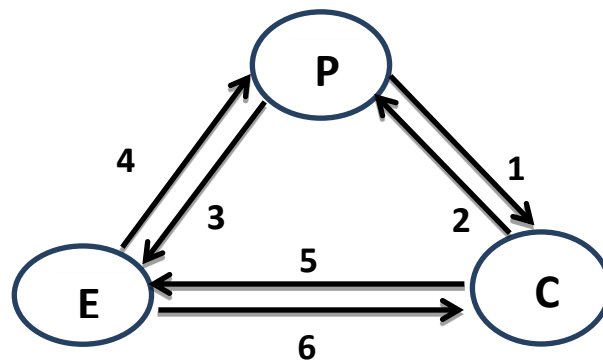
Dès le départ, Bandura a remis en cause le fonctionnement unidirectionnel du sujet social face aux différentes situations/stimuli auxquelles il peut être confronté. Les travaux de ce dernier vont permettre de comprendre que les sujets ne répondent pas uniquement aux stimuli (modèle behavioriste), mais ils les interprètent et font aussi preuve d'apprentissage par observation (ou vicariant). Pour cet auteur, les processus symboliques et autorégulateurs constituent les piliers théoriques fondamentaux de l'apprentissage social. Les travaux

effectués par Bandura à partir de 1977 vont se consolider en une théorie intégratrice nouvelle : la théorie sociocognitive qui apparaît en 1986 dans son ouvrage « *Social foundations of thought and action* » (les fondations sociales de la pensée et de l'action).

#### 1.3.1.1. Postulat, explication et illustration

La TSC repose sur le postulat selon lequel le fonctionnement psychologique et social est le résultat d'une causalité triadique réciproque constituée de trois facteurs : la Personne, le Comportement et l'Environnement. La causalité triadique réciproque, encore appelée réciprocité causale triadique ou modèle causal triadique stipule que « *le comportement, la cognition et les autres facteurs personnels et les influences de l'environnement opèrent tous comme des déterminants interagissant entre eux et s'influençant de manière bidirectionnelle* » (Bandura, 1989, p. 2). Le schéma ci-après présente cette causalité triadique réciproque.

**Figure n° 2 :** La causalité triadique réciproque



Source : Inspiré de Bandura, 2003.

- **P (Personne)** : il est question des facteurs internes à la personne, la perception de soi, le traitement cognitif, affectif, motivationnel, des événements et de l'expérience vécus ;
- **C (Comportement)** : il renvoie aux facteurs déterminants du comportement qui sont des patterns d'action réalisés et les schémas comportementaux
- **E (Environnement)** : les caractéristiques de l'environnement matériel et social à la fois producteurs et produits des facteurs internes et comportementaux : propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre etc. Les trois types d'environnements selon (Bandura, 2003) sont : l'environnement imposé où l'individu n'a que peu, ou pas du tout d'emprise sur les situations (par exemple la grève de transport, la météo ...), l'environnement choisi où l'individu a pris une décision (choix d'un métier) et l'environnement construit dans lequel l'individu reste dans la continuité de ses actions. Il peut modifier cet environnement à sa guise.

- **L'interaction personne - comportement ( $P \leftrightarrow C$ )**

Cette interaction est réciproque et met par conséquent en relief l'influence de la personne sur le comportement d'une part et l'influence du comportement sur la personne d'autre part. L'influence de la personne sur son propre comportement ( $P \rightarrow C$ ) est symbolisée dans la figure par la flèche 1. L'individu à travers ses caractéristiques cognitives, affectives et motivationnelles notamment la qualité de traitement de l'information, représentation, expériences vécues, les sentiments, attitudes, oriente, influence et modifie son propre comportement. Plusieurs études montrent en l'effet de la motivation, l'estime de soi, l'attitude et la croyance en ses capacités sur son comportement (Ainley & Hidi, 2002 ; Cabot & Chouinard, 2014 ; Allport, 1935). Par exemple, une personne ayant une attitude favorable envers l'université dans ses actions, agira dans ce sens : s'y inscrire, y inscrire ses proches et les encourager à y aller ; lire les presses y relatives etc. Chacun étant porteur de ses propres cognitions, il est quasiment impossible de réagir de façon identique face à une même situation.

L'influence du comportement de l'individu sur sa propre personne ( $C \rightarrow P$ ) est symbolisée dans la figure ci-dessus par le chiffre 2. Il a été montré en amont que la personne influe sur le comportement. En retour, les comportements effectifs produits par la personne vont agir sur ses conceptions, ses affects. Conformément à la théorie constructiviste de l'intelligence de Piaget (1937) selon laquelle le schème se perfectionne, devient plus abstrait et plus opérationnel à mesure que la personne l'exerce (avec succès et/ou échec), l'individu construit son intelligence par son action sur le monde. Au stade sensorimoteur par exemple, la répétition des schèmes réflexes (réflexes de succion, palmar... ) permet leur consolidation et permettent aux individus de capter les informations et de modifier de façon améliorative ces schèmes. À force de sucer, l'enfant devient plus apte à le faire, il suce plusieurs objets autour de lui et prend connaissance des goûts ; il comprend que tous les objets ne sont pas suçables, ainsi se développe son intelligence. Les expériences comportementales en termes de succès ou d'échec influencent les croyances en ses capacités (sentiment d'efficacité personnelle).

- **L'interaction personne - environnement : ( $P \leftrightarrow E$ )**

L'interaction personne - environnement met en relief l'individu comme d'une part produit et d'autre part producteur de son environnement. Symbolisée par le chiffre 3, l'influence de la personne sur l'environnement ( $P \rightarrow E$ ) conçoit l'individu comme producteur

de son environnement. En effet, l'individu a des effets notables sur l'environnement. Le seul fait d'être présent le modifie. Nos caractéristiques physiques (âge, taille, sexe et c.) et sociales (fonction officielle, niveau hiérarchique origine.....) appellent à des réactions sociales et donc à des modifications de notre environnement social. Comme le souligne Bandura, il est possible de modifier son environnement par sa pensée. Si nous sommes conférencier, à notre arrivée dans un amphithéâtre, le silence s'imposera aux participants. Par la simple présence de notre personne, l'environnement de chaque participant sera alors modifié. Elle peut susciter des applaudissements, le désordre, les moqueries et c. Quant à l'influence de l'environnement sur la personne (chiffre 4 de la figure), l'individu est conçu comme produit de l'environnement. En effet, les caractéristiques physiques et sociales de l'individu, nous l'avons déjà vu, engendrent des réactions de l'environnement social. Réciproquement, ces réactions agissent sur la personne. L'environnement ou la situation peut intervenir de façon positive ou négative sur notre personne, notre jugement. Il/Elle affecte le sentiment de compétence, l'estime de soi, les conceptions de soi, de son métier, de sa légitimité à agir. Un conférencier qu'on acclame à son arrivée, à qui le public fait les éloges aura tendance à développer une estime de lui et un sentiment de compétence plus élevé qu'un autre conférencier dont l'entrée en salle ne provoque aucun effet ou fait l'objet des moqueries par le public.

- **L'interaction comportement-environnement (C↔E)**

Autant l'environnement influence le comportement de l'individu, autant le comportement de l'individu influence l'environnement. L'influence du comportement sur l'environnement (chiffre 5 de la figure) renvoie au fait que nos conduites peuvent consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement modifier, voire transformer notre environnement. Par notre comportement, nous pouvons volontairement ou pas changer, voire bouleverser notre environnement. « *Il est trivial de noter combien, dans la vie quotidienne, nous transformons couramment nos environnements par nos conduites, en agissant sur les personnes ou les choses qui nous entourent avec le but (conscient ou non) de les transformer* » (Carré, 2004, p. 36). En salle de classe, les faits et gestes de l'enseignant, son langage, son argumentaire et ses démonstrations peuvent susciter chez les apprenants le silence, l'intérêt, les applaudissements ou alors le bavardage, le désintérêt, des sorties etc. L'environnement ou la situation ont aussi une influence sur les comportements. Le comportement que nous manifestons varie en fonction de notre environnement. Il est possible

de devenir doux, impulsif, indifférent, timide ou bavard. Ces comportements divers et ondoyants, permettent à l'individu de faire face aux effets quelques fois dévastateurs de notre environnement ou à l'inverse de bénéficier des effets positifs. Un enseignant qui a l'habitude de ne pas respecter les exigences pédagogiques comme préparer son cours, d'insulter ses élèves, raconter les histoires au lieu d'enseigner le fera et avec plus d'application lorsqu'il fait l'objet d'une inspection pédagogique. L'influence sociale et précisément les expériences de Milgram sur l'obéissance à l'autorité (1984) ou celles portant sur la soumission librement consentie (Joule & Beauvois, 1998) illustrent bien l'influence réciproque entre l'environnement et le comportement de l'individu.

Comme nous venons de voir et conformément à la TSC le fonctionnement psychologique et social est en dynamique et réciproque interaction entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux. Le concept réciproque renvoyant aux actions réciproque des événements les uns sur les autres plutôt qu'au sens restreint d'action en retour semblable ou contraire. Le comportement s'étudie en fonction des caractéristiques personnelles et de la situation dans une dynamique d'influences mutuelles.

#### **1.3.1.2. La Théorie sociocognitive et la présente thèse**

Dans le processus d'apprentissage, la personne, l'environnement et le comportement sont impliqués dans une dynamique interactive. Le SEP est une des variables de la personne qui influence le comportement de l'apprenant notamment son engagement scolaire c'est-à-dire la présence au cours, sa participation, la résolution de ses devoirs pour produire le résultat scolaire en français. C'est la raison pour laquelle nous proposons qu'en fonction du SEP et de l'engagement de l'individu il pourra avoir de bon ou de mauvaises performances. L'environnement scolaire quant à lui, à travers le climat socioémotionnel et le traitement différentiel des élèves (conséquence des attentes formulée par l'enseignant sur certains élèves) influencerait le comportement (engagement et performance de l'élève) ayant dès le départ un certain SEP. Au point où le sentiment d'efficacité personnelle serait corrélé aux performances scolaires pas seulement directement mais aussi en fonction de ces facteurs environnementaux présents. Il serait de ce fait possible qu'un individu qui a un sentiment d'efficacité personnel élevé mais qui se trouve dans un environnement socioaffectif hostile n'arrive pas à manifester les performances élevées en français. De même il ne serait pas exclu qu'un autre apprenant ayant un SEP faible mais se trouvant dans un environnement socioémotionnel favorable s'en sorte avec des performances élevées. Précisons également que d'autres facteurs de la personne



pourraient compromettre la capacité des individus ayant un SEP élevé à s'en sortir bien que le climat socio émotionnel de la classe soit hostile. Dans cette perspective, nous avons pensé à l'intelligence émotionnelle.

Conformément à l'agentivité qui est l'un des fondements de la TSC, l'apprenant est dans un état agentique et est par conséquent actif. Ayant un certain sentiment de compétence et à travers son engagement et ses actions multiples, il peut influencer intentionnellement ou non son sort à l'école, notamment son échec ou son succès. Il se trouve ainsi, selon Nagels (2016), au centre de son comportement de par sa capacité de pouvoir négocier automatiquement son comportement, ses actions et ses relations affectives avec son environnement physique ou social.

### **1.3.2. L'effet pygmalion : la théorie des 4 facteurs**

L'effet pygmalion et précisément la théorie des 4 facteurs a été théorisée par Rosenthal et Jacobson (1968). Cette théorie tire son étymologie d'un mythe. Selon la mythologie grecque, Pygmalion était un sculpteur talentueux. Un jour, il sculpta une statue représentant une femme si belle qu'il en tomba amoureux. Cet amour était si fort qu'il implora les dieux de lui donner vie et suscitait en lui un certain dégoût des femmes, pourtant beaucoup de femmes le courtoisaient sur l'île de Chypre où il vivait. La déesse de l'amour, Aphrodite donna vie à la statue et Pygmalion épousa son amour devenu femme (Godefroid, 1988). Dans cette partie du travail, nous présenterons progressivement l'expérience fondatrice de cette théorie, ses postulats et enfin les relations entre cette théorie et la présente thèse.

#### **1.3.2.1. Expérience fondatrice**

C'est dans l'ouvrage de Rosenthal et Jacobson (1968), « *Pygmalion à l'école* », que le thème des attentes de l'enseignant a incontestablement envahi la scène éducative et engendrer bon nombre d'investigations empiriques.

En effet, en 1963, Rosenthal (psychologue américain) s'associe avec Léonore Jacobson (directrice d'une école de San Francisco). Ensemble, ils ont réalisé une étude portant sur le « *rôle de l'effet Pygmalion dans l'apprentissage scolaire* ». D'une manière générale, nous avons tendance à juger tant positivement que négativement les personnes que nous rencontrons. Nous élaborons ainsi des attentes sur leurs comportements et leur efficacité qui finiraient par se concrétiser. Partant de-là, ils ont émis l'hypothèse selon laquelle : au début de

l'année, l'enseignant émet des attentes de comportement et de réussite pour chacun de ses apprenants. Ces attentes l'amène à se comporter distinctement devant ses élèves. Ce qui influence leur rendement scolaire et leur progression (Costa, 2015). Au début de l'année scolaire 1963, ces chercheurs font passer un questionnaire dit « *d'épanouissement intellectuel* » à tous les élèves de primaire San Francisco dont Jacobson était le directeur. Après avoir corrigé les tests, ils transmettent les résultats à tous les enseignants en leur faisant croire que certains élèves de leur classe étaient « *prometteurs* » (plus enclins à réaliser de meilleures performances au cours de l'année). Or en réalité, ces élèves avaient été hasardeusement choisis et n'étaient aucunement différents des autres apprenants de la classe. En réalité, ce test était falsifié et n'avait aucun objectif scientifique autre que scinder aléatoirement les apprenants en deux groupes pour susciter des attentes différentes chez les enseignants envers ces deux groupes. Pour être plus précis, les expérimentateurs ont formé un premier groupe « *d'enfants à potentiel* » ou « *prometteurs* » constitué de 20 % de l'effectif tiré au hasard. Un deuxième groupe formé des 80% d'élèves restant de la classe nommés « *autres enfants* ». Cette répartition avait pour objectif de générer de fortes attentes pour le groupe « *à potentiel* » et une absence d'attentes pour le reste d'apprenants.

Afin de mesurer l'impact des attentes créées sur le développement de l'intelligence des élèves, Rosenthal et Jacobson ont effectué un autre test objectivement et scientifiquement valable dans le but d'évaluer efficacement et avec précision le Quotient Intellectuel (QI) de tous les apprenants. Ce test sera proposé sur trois échéances différentes, « *soit quatre mois, huit mois et vingt mois après le début de l'expérience. Enfin pour rentrer dans une démarche d'analyse, ils recueillent tous les résultats scolaires des élèves obtenus pendant l'année* » (Costa, 2016, p.8), le but étant d'effectuer les comparaisons entre d'un côté les attentes et les résultats scolaires et de l'autre côté entre ces attentes et les résultats des apprenants aux résultats du test de quotient intellectuel. Curieusement, à la fin de l'année scolaire, le quotient intellectuel (QI) des « *prometteurs* » était plus élevé que celui des autres apprenants (l'effet expérimental évaluée à 0,15 et la différence de QI entre les deux groupes était en moyenne d'environ 4 points). En d'autres termes, des progrès réalisés au niveau du QI chez les apprenants « *prometteurs* » avaient confirmé les fortes espérances placées en eux. La prophétie s'est accomplie, et a été dénommée par les auteurs « *effet Pygmalion* ». De plus, les tests réalisés par les chercheurs permettent de mettre en relief l'augmentation du quotient intellectuel des « *enfants à potentiel* ». Ces résultats apportent la preuve que les attentes positives ou négatives formulées par les enseignants à l'égard de leurs élèves ont eu une

influence sur leur QI. « Toutefois, tous les élèves de la classe ont amélioré leurs résultats aux tests de Q.I. au cours de l'année. Cependant, l'évolution a été plus importante et plus rapide pour les élèves à potentiel » ((Costa, 2016, p.4). Rosenthal et Jacobson sont arrivés à la conclusion selon laquelle l'enseignant a un rôle primordial dans le processus d'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves. Son comportement est fonction des attentes émises sur ses apprenants. Ce qui va influencer les performances scolaires de ces derniers (Trouilloud & Sarrazin, 2003 ; Rosenthal & Jacobson, 1968).

#### **1.3.2.2. Postulats**

Rosenthal (1974) a théorisé un modèle à partir d'une méta analyse portant sur près de trente études, menées sur les comportements différenciés de l'enseignant vis-à-vis des élèves, sur la base des attentes qu'il a élaborées à leur égard. Ce modèle identifie quatre grandes catégories de comportements par l'intermédiaire desquels les enseignants traitent plus favorablement les élèves pour lesquels ils expriment des attentes élevées : c'est la « théorie des 4 facteurs ». Ici, on entend par attente une croyance une espérance ou une crainte formulée plus ou moins consciemment par l'enseignant à propos du résultat d'un élève. Ces quatre facteurs sont constitués du contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (« *input* ») ; les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (« *output* »), les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« *feedback* ») et le climat socioémotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« *climate* »).

- **Le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (« *input* »)**

Les enseignants présentent les contenus (« *input* ») plus variés et plus difficiles aux élèves envers qui ils ont élaboré des attentes élevées, et seraient moins exigeants envers des élèves pour qui ils ont développé des attentes faibles. Ils ont tendance à utiliser avec eux les méthodes d'instruction efficaces mais le plus souvent très coûteuses en temps. Ils structurent mieux leurs activités de façon à les rendre plus contrôlable (Brophy & Good, 1974 ; Rosenthal, 1974).

- **Les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (*output*)**

En ce qui concerne le facteur sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves, les enseignants ont tendance à offrir plus d'opportunités de pratique et de répondre aux

élèves prometteurs ; leur donnent davantage de temps pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie. À l'inverse, les enseignants semblent interroger moins fréquemment, poser des questions faciles, donner plus rapidement les solutions aux élèves envers qui ils ont élaboré des attentes faibles (Adams & Cohen, 1974 ; Allington, 1980 ; Brophy & Good, 1970 ; Crowe, 1979 ; Martinek & Johnson, 1979).

- **Les réactions des enseignants aux prestations des élèves (*feedback*),**

Les élèves que les enseignants croient compétents bénéficient davantage de feedback positifs, précis et centrés sur la performance. À contrario les apprenants sujets d'attentes faibles reçoivent globalement plus de feedbacks centrés sur leurs attitudes en classe (comportements disciplinaires, paresse etc.) que sur leurs performances.

- **Le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (*climate*).**

Envers les apprenants pour qui les enseignants ont développé des attentes élevées, Ils ont tendance à mettre en place un climat plus chaleureux et plus rassurant, caractérisé par beaucoup d'encouragements, plus d'éloges, de sourires et un regard constant. Inversement, les enseignants entretiennent avec les élèves pour qui ils ont développés des attentes faibles un climat peu chaleureux : moins d'attention, vives critiques en cas d'échec, interactions moins amicales. Les enseignants sont moins souriants et acceptent ou utilisent moins facilement leurs idées et leur font s'asseoir plus loin d'eux (Blanck & Rosenthal, 1984 ; Babad et al., 1982 ; Brophy & Good, 1974 ; Chaikin et al., 1974 ; Cooper, 1979 ; Martinek & Johnson, 1979 ; Martinek & Karper, 1982 ; Rejeski *et al.*, 1979).

Au final conformément à une métaanalyse de la littérature relative au traitement différentiel de l'enseignant (Harris & Rosenthal, 1985), les conséquences les plus importantes du traitement particulier de l'enseignant étaient associées au facteur « *input* » *c'est-à-dire* les contenus proposés et la difficulté des tâches d'une part et d'autre part au facteur « *climate* » *c'est-à-dire* le climat affectif créé par l'enseignant et réservé aux élèves selon le type d'attente formulés à leur égard. Toutes fois, précisons avec Babad (1998) et Trouilloud & Sarrazin (2003) que le climat socio-émotionnel établi par l'enseignant s'avère être un élément singulièrement important du processus de l'effet Pygmalion.

### **1.3.2.3. La théorie des 4 facteurs et la présente thèse**

Au regard de ce qui précède, il apparaît clairement que les attentes formulées par l'enseignant à l'égard de certains élèves influencent sa performance à travers 4 grands facteurs tous centrés sur une discrimination tant volontaire qu'involontaire, tant consciente qu'inconsciente en faveur de ceux envers qui ce dernier développe de fortes attentes. Et ce, malheureusement au péril de ceux envers qui il a formulé de faibles attentes. Ce traitement différentiel porte essentiellement sur les aspects centraux du processus enseignement/apprentissage comme le contenu pédagogique, les sollicitations et opportunités d'expression accordées aux apprenants, les réactions des enseignants à leurs interventions et réalisation et la qualité du climat socio-émotionnel de leurs interactions.

Ainsi deux individus qui ont un SEP élevé mais qui sont traités différemment en classe de par les attentes émises par l'enseignant envers chacun peuvent ne pas produire des résultats semblables. Prenons deux cas de figure dans cette perspective. Un individu qui a un SEP faible en mathématiques mais envers qui l'enseignant a développé de fortes attentes. L'enseignant aura tendance à utiliser de façon plus systématique avec lui des méthodes d'instruction efficaces, à mettre à sa disposition des stratégies, des astuces parfois coûteuses en temps pour s'en sortir (Brophy & Good, 1974). Il sera constamment désigné pour répondre aux questions, pour corriger les devoirs et les exercices et recevra en retour un feedback positif centré ses forces et sur ses difficultés et surtout accompagné de rétroactions et des remédiations appropriées. Un apprenant qui sait que l'enseignant à l'habitude de l'interroger lors des révisions, l'envoyer corriger le devoir au tableau, ne serait-ce pour cela, va réviser ses leçons et faire ses devoirs à la maison. Le climat socioémotionnel chaleureux caractérisé par l'attention, les éloges, les sourires et de regard constant galvanisera l'apprenant à travailler. Dans le second cas de figure, un autre apprenant ayant aussi un SEP faible et envers qui l'enseignant a développé de faibles attentes, a son destin scellé dès les premiers jours de classe, pour reprendre les termes de Rist (1970). En effet, l'enseignant aura tendance à être moins exigeant envers lui. Il ne sera presque jamais sollicité pour répondre aux questions ou pour corriger les devoirs. Dans certains cas, il se verra attribué les dernières tables ou les tables du côté faible. Il sera souvent abandonné à lui-même surtout pour des tâches que l'enseignant estime qu'il ne comprendrait pas. Il fera constamment l'objet de moins d'attention, vives critiques en cas d'échec, interactions moins amicales et bénéficiera d'un feedback centré sur ses attitudes en classe (comportements disciplinaires, paresse etc.) plutôt que sur ses performances. Pour ces deux cas de figure constitués de deux élèves ayant tous un

SEP faible au départ, il y a de fortes chances que le premier améliore ses performances et finisse par s'en sortir. Par contre, il est fort probable que le second se décourage davantage et que sa performance baisse considérablement.

Au demeurant, la théorie des 4 facteurs est importante dans la présente thèse, notamment pour la sous-étude 1. Elle permet de mieux saisir la relation entre le SEP et la performance de l'apprenant. Les attentes émises par les enseignants envers leurs apprenants selon le cas, dévieraient ou faciliteraient le lien positif entre le SEP et la réussite scolaire.

### **1.3.3. Modèle intégratif de l'engagement humain**

Tout comme pour les théories précédentes, dans un premier temps, le modèle sera présenté et dans un second temps, il sera établi le lien entre ce modèle et la présente thèse.

#### **1.3.3.1. Processus d'engagement psychologique**

Dans le but de saisir efficacement les mécanismes indispensables au processus d'engagement psychologique et, par conséquent, proposer des pistes pour en améliorer les études scientifiques en la matière, Brault-Labbé et Dubé (2008) ont théorisé le modèle intégratif de l'engagement humain applicable à tout domaine d'engagement (sphères académique, professionnelle, étude, sport, mariage etc.). Ce modèle stipule que l'engagement constitue *« une capacité globale à s'engager dans la vie et comme un processus psychique résultant de l'interaction de trois forces témoignant du caractère dynamique, donc évolutif et cyclique, de l'engagement humain »* (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p.121). Il est donc étroitement relié au bien-être personnel des individus et reflète leurs choix personnels.

Pour ces auteurs, au-delà des spécificités de l'engagement selon les domaines (travail, études, relation amoureuse etc.) l'engagement repose sur des mécanismes psychologiques communs qu'il faut identifier et conceptualiser. L'*« ensemble de ces engagements dans différents domaines, dans le but de développer une compréhension unifiée, intégrée et parcimonieuse du processus par lequel le fait de s'engager peut-être favorable au fonctionnement humain »*, ont donné lieu au modèle intégratif de l'engagement humain (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p.119). Dans ce modèle, l'engagement est défini *« comme l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé »* (Brault-Labbé et Dubé, Op. cit, p. 120).

- La force affective, l'enthousiasme, est considéré comme étant fréquemment à l'origine du déclenchement du processus d'engagement. Elle renvoie au plaisir, à l'intérêt personnel, à l'attrance ou à l'attachement ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement. La force conative est le plus souvent associée à la force affective et est responsable de la vigueur ou de l'énergie comme caractéristique essentielle à l'engagement.
- La force comportementale, la persévérance, est la manifestation observable d'investissement à l'égard de l'objet d'engagement. Elle favorise le maintien des actions et des efforts que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés.
- La force cognitive correspond à l'intention de persistance de l'individu, à la capacité de réconcilier les aspects positifs et négatifs associés à l'engagement. Elle renvoie plus précisément à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique toujours certains aspects pénibles que l'individu doit affronter sans toutefois abandonner.

Ces composantes sont non seulement en interaction, mais sont aussi impliquées dans un processus dynamique, c'est-à-dire évolutif et cyclique de l'engagement humain. En effet, les composantes de l'engagement ne sont pas forcément opérationnelles au même moment. Elles ne sont toujours présentes avec la même intensité dans l'engagement de l'individu. On peut ainsi assister à une variation de l'intensité de chaque composante pour une même activité, une variation de l'intensité d'une ou de plusieurs composantes d'un temps (T1) à un temps (T2).

Par exemple : après avoir réussi son probatoire, un élève est très enthousiaste, intéressé et est plein de volonté au début d'année en classe terminale (engagement affectif). Cet engagement affectif engendre l'engagement comportemental (aller à l'école, participer activement au cours) et l'engagement cognitif (stratégies d'apprentissage et stratégies métacognitives). A un certain moment, l'engagement affectif diminue et c'est l'engagement comportemental (sa persévérance notamment) qui le maintient engagé. Tout au long de l'année, il peut même faire face à des moments de surengagement et des moments de sous engagement.

### **1.3.3.2. Le modèle intégratif de l'engagement humain et la présente thèse**

La force motivationnelle pousse l'apprenant à s'intéresser aux disciplines scolaires notamment le français. Il y déploie de l'énergie. Ainsi, sur le plan comportemental, il sera assidu et ponctuel au cours de français, il va persévérer devant les difficultés et consacrer plus de temps à étudier cette discipline. L'engagement cognitif sera enclenché et il mettra en place

des stratégies cognitives pour comprendre en profondeur des connaissances ou pour les mémoriser. Les stratégies métacognitives sont aussi mobilisées par l'apprenant pour analyser lui-même ses résultats en français, les évaluer, recenser les difficultés rencontrées et mettre sur pieds les moyens pour les ajuster (autorégulation). L'engagement ainsi présenté permettrait à l'apprenant d'améliorer progressivement ses performances en français. Au final, les personnes les plus engagées en français sont plus enclins à réussir en français que ceux qui ne le sont pas. Prenant en compte le SEP, les individus ayant un SEP identique mais manifestant des engagements différents (l'un surengagé et l'autre sousengagé) ne produiraient pas les mêmes résultats.

#### **1.3.4. Le paradigme des douze besoins**

Théorisé en 2002, par Pourtois et Desmet, le modèle des douze besoins met en place 12 besoins que l'enfant cherche à satisfaire et qui contribuent à son développement harmonieux et servent de repères dans l'éducation et dans la construction identitaire des individus (enfants et adultes). Ainsi, toute personne impliquée dans le développement ou l'éducation de l'enfant (parents, professionnels de l'éducation notamment) peut s'appuyer sur ces besoins pour orienter efficacement ses activités. Ce paradigme répond aux deux questions principales suivantes : est-ce que j'éduque bien l'enfant dont j'ai la charge ? Est-ce que la société répond bien aux besoins de ses citoyens ?

##### **1.3.4.1. Principes et besoins**

Le modèle des douze besoins est structuré en quatre axes, constitués chacun de 3 besoins essentiels à satisfaire pour le développement harmonieux de l'individu. Chacun d'eux nécessite un apport éducationnel qui facilite la réalisation d'un aspect du développement : les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques.

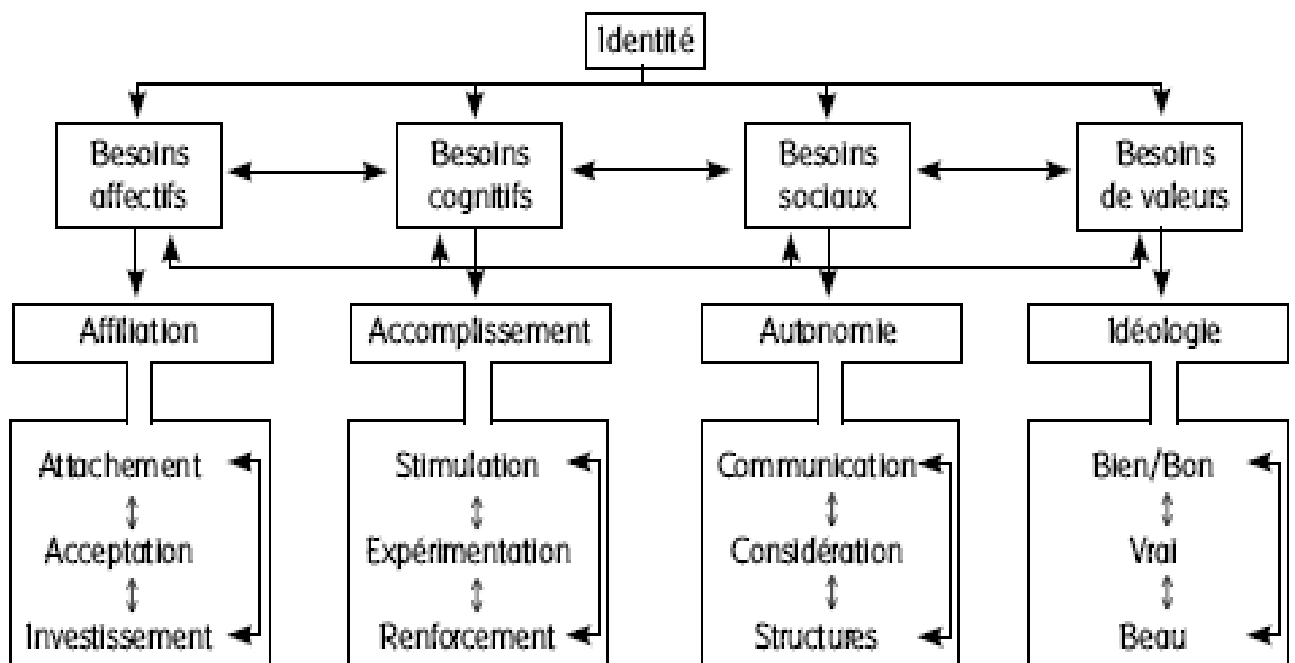
L'absence ou le surinvestissement de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs risque de porter atteinte au développement de l'enfant. Quand les besoins ne sont pas satisfaits, ils génèrent chez l'enfant des frustrations, des blessures, une image négative de soi etc. Ce qui implique que la satisfaction de chaque besoin est une nécessité pour le développement harmonieux du sujet. Un individu peut développer la mésestime de soi si les besoins sociaux et affectifs ne sont pas satisfaits.



Les réponses aux divers besoins sont corrélées entre elles. Ainsi, la satisfaction d'un besoin (par exemple affectif) aura un impact sur les autres besoins (par exemple cognitifs). Un individu rejeté par son entourage peut développer une perte de confiance et le développement de son besoin de stimulation (processus qui incite à agir) peut prendre un coup.

Les 12 besoins de ce modèle, considéré par ses auteurs comme un outil de travail et de réflexion pour les parents, les praticiens et les chercheurs sont regroupés sur la figure ci-après :

**Figure n° 3 : Paradigme des douze besoins**



Source : Pourtois & Desmet (2004)

Quatre dimensions apparaissent comme indispensables au bon développement d'une personne : les dimensions affective, cognitive, sociale et idéologique et à chacune de ces dimensions correspondent trois besoins.

- **La dimension affective**

La dimension affective fait référence à l'affiliation. Tout individu a besoin de nouer des contacts, être accepté et rassuré et d'être investi dans un projet pour grandir et vivre de manière épanouie. Ce besoin d'affiliation se manifeste via trois besoins que l'individu cherche

à satisfaire dans son milieu social (l'école, la famille, amis). Ces besoins de filiation sont : l'attachement, l'investissement et l'acceptation.

– L'attachement. L'enfant a besoin de s'attacher, de créer des liens (théorie de l'attachement). L'attachement est la recherche du lien, du contact, de la chaleur de la sécurité, un système de comportements du sujet, dont le but est la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. À cette fin, l'enfant utilise tous les moyens lui permettant de bénéficier des stimulations ou de contacts protecteurs. L'attachement favorise le sentiment d'appartenance, c'est-à-dire la capacité de l'enfant de se sentir membre d'un groupe, d'imiter les comportements de ses proches et d'adopter leurs goûts. Grâce à l'attachement, il éprouve du plaisir à être avec les autres. La pédagogie des expériences positives est très appropriée pour aider l'éduquer à satisfaire son besoin d'attachement. Elle consiste à « *faire éprouver de la joie, valoriser et diversifier les plaisirs, agir en partenariat, recourir à des activités qui ont du sens pour l'enfant, faire participer aux événements de la vie, établir des relations positives avec les autres* » (Della Piana et al., 2008, p. 5).

– L'acceptation c'est être accepté par l'entourage. Elle consiste entre autres pour l'environnement social à donner une place à l'autre. Elle se construit par des regards positifs et bienveillants, un lieu de confiance et une place qui soient admis pour l'apprenant. Dans la pratique, l'éducateur sera appelé à accepter l'activité de l'enfant, à lui reconnaître une présence et une existence matérielles, l'encourager au changement, favoriser sa propre découverte, l'écouter de manière empathique, considérer l'enfant positivement, de façon inconditionnelle. Bref c'est une pédagogie humaniste rogérienne qui est approprié ici.

– L'investissement. C'est attendre un certain avenir de l'enfant, lui préparer un futur, bien sûr avec la participation de l'enfant. L'enfant doit non seulement savoir que son éducateur attend quelque chose de lui, mais surtout savoir ce qu'ils projettent pour lui, à qui ses parents l'identifient. L'investissement crée une place, maintenant, pour bâtir l'avenir. Susciter l'engagement, rechercher la motivation et l'intérêt de l'enfant, encourager l'enfant à anticiper, s'organiser, programmer, produire sont des pratiques de la pédagogie des projets qui participent de l'investissement

#### • La dimension cognitive

La dimension cognitive répond au besoin d'accomplissement qui intervient dans le développement de tout sujet. L'accomplissement est le besoin de réussite, de certitude et de cohérence qui constitue la base de tous les apprentissages et du développement cérébral. Les

individus manifestent leurs besoins d'agir sur le monde, le comprendre et le transformer à travers le besoin d'agir.

- La stimulation est le processus qui incite à agir. Le changement, la nouveauté et l'incertitude sont autant de situations auxquelles on doit exposer l'individu pour le pousser à se découvrir et à découvrir le monde, à s'interroger, à grandir. Dans la pratique, pour favoriser l'apprentissage, l'éducateur devra proposer à l'apprenant des activités, des situations, des objets... qui l'incitent à agir. Par exemple, partir des situations problème adaptées pour guider l'enfant dans son processus éducatif.

- L'expérimentation : elle consiste à amener l'enfant à agir, à manipuler afin de trouver par lui-même. En le faisant il acquiert des expériences. D'ailleurs, « *l'apprentissage est une modification durable du comportement en fonction de l'exercice ou de l'entraînement* » (Lieury, 2008, p.120). Pour aider l'enfant à satisfaire ce besoin, l'éducateur devra créer pour lui un milieu favorable à son besoin d'expérimenter, de tâtonner, explorer.

- Le renforcement : Le renforcement est une sanction qui crée, maintient ou élimine une réponse. Elle peut faire simplement à travers les feedbacks reçus par l'apprenant de son environnement social, de façon vicariante (conséquence des actes de l'autre) par récompenses ou punitions suite à ladite réponse.

#### • La dimension sociale

La dimension sociale répond à l'aspiration d'autonomie sociale de tout individu et s'illustre par les besoins de communication, de considération et de structure. Ici, « *c'est par la recherche d'une autonomie sociale, par un processus d'individuation, mais aussi d'une appartenance sociale, que les interactions sont étudiées* » (Pourtois & Desmet, 2004, p.10).

- Besoin de communication : Le concept communication est dérivé du mot latin « *communicare* » qui veut dire mettre en commun, faire part de, partager. Qu'il soit verbal ou non verbal, le langage est déjà présent avant même que l'enfant ne prononce ses premiers mots. Les attitudes de communication se développent par les interactions sociales de l'enfant avec son entourage social. Ainsi, il s'avère nécessaire de donner la possibilité à l'enfant d'échanger et discuter avec les autres. La pédagogie interactive qui consiste à proposer la co-résolution d'un problème, inviter à collaborer, stimuler les interactions, faire rechercher un consensus s'inscrit bien avec la satisfaction du besoin de communiquer.

- Besoin de considération. La considération est le regard de l'autre sur soi. La reconnaissance du travail et de la personne favorise une autoreprésentation positive, un

attachement envers soi, une confiance en soi, une vision de soi, une estime de soi, et en amour de soi. Ce qui favorise en retour l'apprentissage et le développement harmonieux. Les mérites, la compétence et la dignité de l'enfant doivent donc être reconnus et ses expériences valorisées.

– Besoin de structures. Structurer, c'est poser des balises. Pour son développement harmonieux, l'enfant a besoin de règles, de limites de cadre, de contenant...ce qui permet la structuration de l'espace et du temps, la régulation du rythme de vie familial, et donnent à l'enfant le socle de sécurité nécessaire.

- **La dimension idéologique**

La dimension idéologique fait référence aux valeurs et désigne « *l'ensemble des représentations et des valeurs véhiculées par le sujet au cours de son développement. La famille, l'école sont les principaux lieux de transmission des idéologies* » (Pourtois & Desmet, 2004, p.10). Dans ce modèle, le beau, le vrai, le bon/le bien sont les valeurs retenues.

– Le bien/ bon contrairement au mal, mauvais renvoie aux valeurs morales et à la question de l'humanisation, au vivre ensemble etc.

– Le vrai contrairement au faux renvoie à la valeur scientifique. Le vrai renvoie à la connaissance, à la quête de la vérité. Ceci passe par une démarche ouverte à l'autre et au doute (méthodique)

– Le beau contrairement au laid renvoie à la valeur esthétique. La valeur de l'esthétique fait référence au beau, qui produit plaisir, joie, admiration, émerveillement. Elle nécessite une éducation artistique.

#### **1.3.4.2. Le paradigme des douze besoins et la présente thèse**

En rapport avec la présente thèse un enseignant dans sa pratique professionnelle doit mettre sur pieds des stratégies pour amener les apprenants à satisfaire leurs besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques. Les besoins cognitifs (stimulation, expérimentation, renforcement) ne sont pas les seuls besoins qui doivent intéresser les enseignants. Même si les évaluations disciplinaires portent essentiellement sur la dimension cognitive, la satisfaction des autres besoins est importante non seulement pour l'éducation et la construction identitaire des individus mais aussi pour satisfaction des besoins cognitifs et par-delà l'acquisition des connaissances et le développement des compétences disciplinaires. D'ailleurs le paradigme des 12 besoins postule que la satisfaction d'un besoin aura un impact sur les autres besoins. L'acquisition des connaissances et le développement des compétences en français sont

influencés par un climat socioémotionnel positif et de fortes attentes. D'où la nécessité de favoriser

la satisfaction des besoins de considération, de structures, d'attachement, d'acceptation, du bien/ bon chez l'enfant à l'école y compris au cours de français pour favoriser sa réussite.

### **1.3.5. Théories du Contrôle Perceptif**

#### **1.3.5.1. Postulats et processus**

La Théorie du Contrôle Perceptif (PCT) ou Théorie du contrôle appliquée à la psychologie de Powers (1973, 1991) est un modèle de comportement basé sur les principes de retours négatifs (rétroaction négative). Selon cette théorie, les individus possèdent des schèmes de références qui sont acquis tant par notre héritage génétique et ontologique que par notre éducation, notre culture et notre expérience subjective quotidienne. « *Ces modèles sont personnels à chacun de nous et ils sont notre représentation des constantes qui constituent notre perception de l'univers et de nous-mêmes, y compris notre moi.* » (Leduc, 1983, p.149). Pour être en équilibre, notre perception issue de notre expérience doit correspondre à son schème de référence. Ainsi, un organisme ne contrôle ni son propre comportement, ni les variables environnementales externes, mais plutôt ses propres perceptions.

Lorsque nous constatons un écart (discrépance) entre ces schèmes et nos perceptions, c'est notre comportement que nous mettons en branle de façon sélective afin de contrôler les perceptions qui nous viennent. En réalité, ces comportements sont variés de manière à annuler les effets que des perturbations environnementales imprévisibles auraient autrement sur les perceptions contrôlées. Dans ce sens, on peut affirmer que « le comportement est le contrôle de la perception ». C'est elle qui s'ajuste pour correspondre à nos modèles (points de référence) mentaux. Les comportements sont donc intentionnels parce qu'ils répondent à la recherche d'adéquaticité. Cela contredit directement les théories behavioristes et cognitivistes selon lesquelles le comportement est le résultat final des stimuli et des plans cognitifs. Par exemple, un thermostat servant à régler la température d'une pièce. Un niveau de référence est situé dans l'appareil et tout écart enregistré dans la température ambiante provoque la mise en marche du système afin de réduire cet écart et d'amener la température perçue au niveau défini de référence. Il perçoit la température actuelle et puis allume ou ferme la chaudière pour amener la température actuelle en ligne avec la température désirée préfixée.

À la suite de Powers (1973), Carver et Scheier (1998) soutient plutôt que c'est le comportement qui est régulé par des comparaisons entre une valeur de référence, également nommée « *but ou standard* » que le sujet s'efforce d'atteindre et le résultat (« *feed-back* ») qui découle de ses tentatives. De façon générale, les théories du contrôle utilisent le but comme un déterminant du construit motivationnel fondé sur la comparaison entre l'état du but désiré concernant une variable (par exemple le niveau de performance) et la perception actuelle/estimée de cette variable (ou le feedback provenant des résultats du sujet).

#### **1.3.5.2. Théories du contrôle perceptif et la présente thèse**

La théorie du contrôle perceptif (PCT) de Powers (1973) peut servir à alimenter l'idée que le sentiment d'efficacité personnelle élevé ne garantit pas forcément de meilleures performances scolaires. Il est aujourd'hui admis que l'autorégulation (ou contrôle) est un processus fondamental dans l'apprentissage, la motivation et le contrôle du comportement. Selon Karoly (1993), elle est composée de processus « *qui rendent un individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances* » (p. 25).

En référence aux théories d'autorégulation (Carver & Scheier, 1998; Powers, 1973 ). Les élèves qui croient être performants en français sont dans un état d'équilibre car leur but (réussir en français) correspond bien à la perception qu'ils ont de leur efficacité. Les mécanismes d'autorégulation ne seront pas déclenchés. Son engagement scolaire en français est donc faible : Ils seront ainsi enclins à moins s'investir en temps, énergie, à investir les ressources pour apprendre et faire des recherches en français. Par contre, les élèves qui croient ne pas être performant en français seront dans un état de déséquilibre, puisque leur but ne correspond pas à la perception qu'ils ont de leur compétence. Le processus d'autorégulation sera de ce fait déclenché. Ils seront fortement engagés : sur le plan comportemental, ils vont investir beaucoup de temps, d'énergie et de ressources pour réviser, faire des recherches et préparer l'examen ; en principe, jusqu'au moment où ils vont estimer être suffisamment près pour l'examen. Plus un élève travaille plus il fixe les acquis, plus il découvre et plus il peut affronter avec succès les épreuves d'examen. Moins un individu (même s'il est performant) travaille, moins il découvre, plus les acquis disparaissent et plus la probabilité d'affronter avec succès les épreuves d'examen diminue. C'est alors qu'une corrélation négative entre le SEP et les performances scolaires en français peut être envisagée dans la présente étude.

De cette théorie, il est important de relever en rapport avec la présente thèse et notamment la sous-étude 3 que l'engagement scolaire joue un rôle décisif dans la relation entre le SEP et les performances, au point où un individu ayant un SEP faible et fortement engagé est plus enclin à réaliser des meilleures performances, que celui qui a un SEP élevé et est faiblement engagé.

#### **1.4. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Nous avons opté pour une approche quantitative. L'approche quantitative sera utilisée pour étudier les aspects corrélationnels entre les variables. L'expérimentation et l'enquête par questionnaires seront réalisés et les statistiques descriptives et inférentielles permettront d'analyser les données. Il est question dans cette partie du travail tout d'abord, de rappeler l'hypothèse générale et de procéder à l'opérationnalisation des variables de l'étude. Par la suite la population d'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon seront clairement présentées. Enfin les techniques et les instruments de collecte et d'analyse des données seront exposées.

##### **1.4.1. Rappel de l'hypothèse générale, définition et opérationnalisation des variables de l'étude**

À titre de rappel, l'hypothèse générale qui sous-tend la présente thèse est la suivante : Les facteurs situationnels et personnels, selon le cas, médient ou modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. L'opérationnalisation de cette hypothèse donne lieu à trois catégories de variable à savoir la variable indépendante principale, les variables indépendantes secondaires et la variable dépendante. La présente thèse fait appel à une (01) Variable Indépendante principale (VIP), 5 variables indépendantes secondaires et une (01) variable dépendante.

##### **• Variable indépendante principale**

La variable indépendante principale de la présente étude est le « sentiment d'efficacité personnelle en français ». Ses dimensions sont au nombre de 7 et sont relatifs aux sous disciplines du français à savoir les sentiments d'efficacité personnelles en expression orale, production d'écrits, littérature, grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe. Le score à l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle en français est l'indicateur de cette variable. Ses modalités sont faible (score  $\leq 119$  (de 0 à 119)) et élevé (score  $> 119$ , (de 120 à 238)) en fonction du score obtenu par l'enquête.

## • Les Variables Indépendantes Secondaire (VIS)

Les variables indépendantes secondaires sont des variables qui s'impliquent dans la relation entre la variable indépendante (SEP) et la variable dépendante (performance en français) et qui sont susceptibles d'amplifier ou d'atténuer la relation entre ces deux variables. Les variables indépendantes secondaires convoquées dans le présent travail sont de deux ordres : d'une part les facteurs situationnels qui regroupent les attentes et le climat socioémotionnel et d'autre part les facteurs personnels qui regroupent l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle.

Les facteurs situationnels sont ceux qui sont liées au contexte d'apprentissage et qui sont subis par les apprenants. Ces facteurs sont le climat socioémotionnel de la classe et les attentes formulées par l'enseignant à l'endroit de certains élèves. Les dimensions du climat socioémotionnel de la classe sont : l'ambiance générale, les relations élève-enseignant, la sensibilité envers l'apprenant, la prise en considération du point de vue de l'élève. Les indicateurs de ces dimensions sont : les affects, le respect, la discipline, la souplesse, l'attention, la qualité des interactions entre pairs etc. Le climat socioémotionnel est induit puis évalué à travers le score obtenu au questionnaire y afférent. Ses modalités sont : climat socioémotionnel positif et climat socioémotionnel négatif. En ce qui concerne les attentes, ses dimensions sont : (1) le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (« *input* ») ; (2) les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (« *output* »), (3) les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« *feedback* ») et (4) le climat socioémotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« *climate* »). Les attentes sont expérimentalement induites et leur perception par les apprenants est évaluée à travers un questionnaire. Son indicateur est le score au questionnaire de mesure de la perception des attentes et du traitement différentiel par l'enseignant et ses modalités sont faibles et fortes.

Les facteurs personnels sont des facteurs propres à l'individu et qui varient par conséquence d'un individu à un autre. Il est question dans ce travail de l'engagement scolaire et de l'intelligence émotionnelle. Les dimensions de l'engagement sont au nombre de quatre (04) : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, l'engagement affectif et l'engagement conatif. Son indicateur est le score obtenu par le participant à l'échelle d'engagement scolaire en français. Ses modalités, faible (score  $\leq 84$  (de 0 à 84)) et élevé (score  $> 84$  (de 85 à 168)). Quant à l'intelligence émotionnelle, elle a 5 dimensions : le bien-



être, le contrôle de soi, l'émotionnalité, la sociabilité et les hors facteurs (motivation intrinsèque, adaptabilité). Son indicateur est le score obtenu par le participant à l'échelle de l'intelligence émotionnelle et ses modalités sont faible (score  $\leq 105$  (de 0 à 105)) et élevé (score  $> 105$  (de 106 à 210)).

#### • La Variable Dépendante (VD)

La variable dépendante est la variable problème, c'est elle qui change sous la manipulation d'autres variables. Celle de la présente étude est les « performances en français ». Elle rend compte du résultat de l'apprenant au terme d'une période d'apprentissage. Il s'agit dans ce travail des performances des apprenants en langue française au terme des évaluations sommatives. Les performances des apprenants aux sous épreuves de français sont les dimensions de cette variable. Ils d'agit des performances aux épreuves de : étude de texte, correction orthographique, expression écrite et expression orale. L'indicateur des performances en français dans la présente étude est la note chiffrée et ses modalités sont faibles (note  $< 10$  (de 0 à 9,99)) et élevées (note  $\geq$  Moy (de 10 à 20)) selon la note obtenue par le participant. Le récapitulatif de l'opérationnalisation des variables de l'étude est présenté dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 2 : Opérationnalisation des variables de l'étude**

| Hypothèse générale                                                                                                                                                                         | Hypothèses de recherche                                                                                                                           | Variables                                                   | Auteurs/Littérature                                                                                                                                                                                                         | Dimensions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Indicateurs/Instruments de mesure                                                                                                 | Modalités                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>HG</b> : Les facteurs situationnels et personnels, selon le cas, médient ou modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. |                                                                                                                                                   | <b>VIP</b> : Sentiment d'efficacité personnelle en français | Bandura, 1986, 1988, 1990, 1997, 2003, 2006 ; Collins, 1984 ; Nagels, 2016 ; Lecomte, 2004 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Carré, 2004 ; Vancouver & Kendall, 2006 ; Allard, 2016 ; Hayat et al., 2020 ...                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto -efficacité perçue en expression orale</li> <li>• Auto -efficacité perçue en production d'écrits</li> <li>• Auto -efficacité perçue en littérature</li> <li>• Auto -efficacité perçue en grammaire</li> <li>• Auto -efficacité perçue en conjugaison</li> <li>• Auto -efficacité perçue en vocabulaire</li> <li>• Auto -efficacité perçue en orthographe</li> </ul> | Score / Échelle du Sentiment d'efficacité personnelle en français (Bandura, 1990, 2006 ; adaptée pour l'étude)                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élevé (Score &gt; 119 (de 120 à 238))</li> <li>• Faible (Score ≤ 119 (de 0 à 119))</li> </ul>                                                                        |
|                                                                                                                                                                                            | <b>HR 1</b> : Les attentes modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.            | <b>VIS 1</b> : Attentes                                     | Merton, 1948 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003 ; Costa, 2015 ; Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Martinek, 1991 ; Trouilloud & Sarrazin, 2002 ; Jussim et al., 1994 ; Good et Brophy, 2003 ; ...                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage</li> <li>• Les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves</li> <li>• Les réactions des enseignants aux prestations des élèves</li> <li>• Le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves</li> </ul>                                 | Score/ Questionnaire de mesure de la perception des attentes et du traitement différentiel par l'enseignant (conçu pour l'étude). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortes (Score &gt; Moy, (de 27 à 52))</li> <li>• Faibles (Score ≤ 26 (de 0 à 26))</li> </ul>                                                                         |
|                                                                                                                                                                                            | <b>HR 2</b> : Le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. | <b>VIS 2</b> : Climat socio-émotionnel                      | Astolfi, 2017 ; Berger et al., 2011 ; Caron, 1994 ; Cohen et al. 2009 ; Debarbieux, 1996, 2011, 2015 ; Edmondson, 1999, 2003 ; Fortin et al., 2011 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Parent et Marina, 2020 ; Pianta et al., 2012 ; | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Respect</li> <li>• Affect</li> <li>• Sévère négativité</li> <li>• Conscience</li> <li>• Réceptivité</li> <li>• Réponse aux problèmes</li> <li>• Interactions entre pairs significantes</li> <li>• Soutien à l'autonomie et au leadership</li> </ul>                                                                                             | Score / Questionnaire de mesure du climat socio-émotionnel de la classe (conçu pour l'étude).                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positif perçu (Score &gt; Moy (de 21 à 40))</li> <li>• Positif non perçu (Score ≤ 20 (de 0 à 20))</li> <li>• Négatif perçu (Score &gt; Moy, (de 21 à 40))</li> </ul> |

|  |                                                                                                                                                                             |                                                |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                         |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                                                                                                                                                             |                                                | Skaalvik & Skaalvik, 2007<br>Vogt, 2020 ; ...                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Souplesse, attention centrée sur l'apprenant</li> </ul>                                                                                                                 |                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Négatif non perçu (Score <math>\leq 20</math> (de 0 à 20))</li> </ul>                                          |
|  | <b>HR 3 :</b><br>L'engagement scolaire joue un rôle médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.       | <b>VIS 3 :</b><br>Engagement scolaire          | Fredricks et al., 2005, 2011; Cabot, 2010; Lewin, 1947; Becker, 1960 ; Connell 1990 ; Adams et Paquet ,1991 ; Berner & Roy, 2014 ; Brault-Labbé et Dubé, 2008, 2009 ; Tremblay, 2004 ; Astin, 1984 ; Parent, 2014; ... | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement comportemental</li> <li>• Engagement cognitif</li> <li>• Engagement affectif</li> <li>• Engagement conatif</li> </ul>                                        | Score / Echelle d'engagement scolaire en français (Fredricks et al. 2005 ; Brault-Labbé et Dubé, 2008 ; Cabot 2010 ; adaptée pour l'étude)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élevé (Score &gt; Moy, (de 85 à 168))</li> <li>• Faible (Score <math>\leq 84</math> (de 0 à 84))</li> </ul>    |
|  | <b>HR 4 :</b><br>L'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français | <b>VIS 4 :</b><br>Intelligence émotionnelle    | Gardner, 1993; Lieury, 2008; Gardner, 1996 Salovey et Mayer ,1990; Goleman, 1995, 1999; Bar-On, 1997; Petrides et Furnham, 2001 ; Brasseur et Grégoire, 2010 ; Petrides, 2009; ...                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien-être</li> <li>• Contrôle de soi</li> <li>• Emotionnalité</li> <li>• Sociabilité</li> <li>• Hors facteurs (Motivation intrinsèque, Adaptabilité)</li> </ul>         | Score/ Le « <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form</i> » (TEIQue-SF), construit par Petrides (2009), version française. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élevé (Score &gt; Moy, (de 106 à 210))</li> <li>• Faible (Score <math>\leq 105</math> (de 0 à 105))</li> </ul> |
|  |                                                                                                                                                                             | <b>VD :</b> Performances scolaires en français | Cabot, 2010 ; Parent, 2014 ; Vogt, 2020 ; Bandura, 1990 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003 ; Legendre, 1993 ; Lopez, 2010; ...                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performance à l'épreuve d'étude de texte</li> <li>• Performance à l'épreuve de correction orthographe</li> <li>• Performance à l'épreuve d'expression écrite</li> </ul> | Note moyenne / Épreuves de français (conçues pour l'étude).                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élevé (Note <math>\geq</math> Moy (de 10 à 20))</li> <li>• Faible (Note &lt; 10 (de 0 à 9,99))</li> </ul>      |

#### **1.4.2. Population d'étude, technique d'échantillonnage et échantillon**

La population d'étude du présent travail estimée à 4000, est constituée des élèves du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam-Banengo situé dans le département de la Mifi, ville de Bafoussam, chef-lieu de la région de l'Ouest-Cameroun. Cet établissement a été intentionnellement choisi pour plusieurs raisons. Les statistiques montrent qu'autant les apprenants des écoles urbaines que de ceux des écoles rurales de l'enseignement technique présentent des difficultés notables en français. Dans la région de l'Ouest-Cameroun par exemple, les résultats du CAP 2021 ont montré que le taux de réussite en français était inférieur à 50 %. Au Lycée Technique Bilingue de Bafoussam-Banengo, sur 719 candidats, 98 (soit 13,6%) ont une note supérieure ou égale à 10/20, avec une moyenne générale de 6,44 en étude de texte. En correction orthographique sur 719 candidats, 336 (soit 47,1%) ont une note supérieure ou égale à 10/20, avec une moyenne générale de 9,21. Au lycée technique de Batcham (zone rurale) sur 208 candidats, 65 (soit 31,2%) ont une note supérieure ou égale à 10/20, avec une moyenne générale de 7, 21 en étude de texte. En correction orthographique, sur 208 candidats, 97 (soit 46,6%) ont une note supérieure ou égale à 10/20 avec une moyenne générale de 8,89 (Délégation Régionale des Enseignements Secondaires de l'Ouest, DRES-Ouest, 2021). Précisons qu'il y a un décalage en matière infrastructurel et d'enseignants de français en faveur du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam-Banengo (15 enseignants de français pour près de 4000 élèves, soit un enseignant pour 250 élèves) par rapport aux autres lycées techniques de la région, le plus souvent moins équipés avec un ratio d'un enseignant pour près de 320 élèves. Citons en occurrence le lycée technique de Batcham avec 2 enseignants de français pour un effectif de 710 élèves et le lycée technique de Bafou avec 3 enseignants de français pour un effectif de 1000 élèves. Le Lycée Technique Bilingue de Bafoussam-Banengo, censé avoir des performances en français qui se démarquent positivement de celles d'autres lycées techniques de la région, en raison de l'importance de ses infrastructures et de ses enseignants, a particulièrement attiré notre attention.

La technique d'échantillonnage intentionnelle a été utilisée pour sélectionner un échantillon constitué des élèves de troisième année francophones de la section commerciale et industrielle. La section commerciale regroupe les 3 spécialités suivantes : Employé des Services de comptables (ESCOM), Vente et Économie Sociale et Familiale (ESF). La section industrielle regroupe les 6 spécialités suivantes : Couture sur mesure (COME), Maçonnerie (MACO), Menuiserie (MENU), Électricité (EE), Mécanique de Réparation (MARE), Mécanique de Fabrication (MEFA). En raison des faibles performances en français observées dans l'enseignement technique comparativement à

l'enseignement général. Les élèves de troisième année du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam-Banengo, établissement de référence dans la région de l'ouest et particulièrement dans la ville de Bafoussam en matière de formation technique et d'effectif, ont été intentionnellement sélectionnés pour plusieurs raisons. En raison de leur arrivée nouvelle au secondaire, étant encore dans une phase d'adaptation (au début de la rentrée scolaire), les élèves de première année ont été exclus. Ceux de la quatrième année ont également été exclus à cause de l'examen (Certificat d'Aptitude Professionnelle) qu'ils préparent et qui pourrait causer un biais dans leur engagement scolaire. Contrairement aux élèves de la deuxième année (environ 250 élèves), ceux de troisième année ont été choisis, entre autres, dans le but d'avoir un échantillon représentatif. Ils sont constitués d'un effectif de 413 élèves dès le départ et 369 au final. Cet effectif correspond bien au tableau de détermination de la taille de l'échantillon de Krejcie et Morgan (1970) qui prévoit un minimum de 351 enquêtés pour une population de 4000 individus pour la représentativité de l'échantillon.

#### **1.4 . 3. Technique et instrument de collecte des données**

Concernant la technique de collecte des données, le présent travail mobilise les échelles et les questionnaires. Le questionnaire est utilisé pour collecter les données relatives au sentiment d'efficacité personnelle (tout au long du travail), les attentes (chapitre 2), le climat socioémotionnel (chapitre 3) et l'engagement scolaire (chapitre 4). Les questionnaires utilisés seront élaborés par nous selon le type et la nature des données à collecté en référence aux exigences théoriques et méthodologique en vigueur (Bandura, 2006 ; Fredricks et al. 2011). Nous avons aussi fait appel à l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle (chapitre 5). L'expérimentation a été utilisée dans certaines études de la présente thèse (chapitres 2 et 3) et des mini questionnaires ont été élaborés et utilisés pour s'assurer de l'effet expérimental induit au cours de l'expérience.

Les propriétés psychométriques des instruments de mesure mobilisés dans la présente recherche sont étudiées à partir de leur fiabilité (capacité à mesurer avec exactitude ce qu'il mesure) et de leur validité (capacité à mesurer ce qu'il est sensé mesurer, autrement dit son adéquation). La fiabilité regroupe la cohérence interne, la fidélité et la sensibilité etc. (Maher, 2016). Dans la présente étude, le coefficient alpha de Cronbach, le coefficient split-half et l'indice KMO sont mobilisés afin d'étudier les qualités métrologiques des instruments de mesure.

Le coefficient alpha de Cronbach, aussi reconnu sous l'appellation « *coefficient de cronbach* », est une statistique utilisée notamment en psychométrie pour mesurer la cohérence interne (consistance interne) des items d'un test. Présenté pour la première fois par Lee Joseph

Cronbach en 1951, il est fondé sur l'hypothèse que les réponses aux questions portant sur le même sujet doivent être corrélées. S'il permet donc d'estimer la cohérence interne d'un instrument de mesure, il n'en demeure pas moins qu'il permet également d'apprécier la fidélité et la sensibilité d'une échelle de mesure. C'est d'ailleurs pour cette raison que dans certaines études, les chercheurs s'arrêtent à l'alpha de Cronbach pour apprécier les qualités psychométriques de leurs instruments de mesure. Mais la présente étude va plus loin. Sa valeur est inférieure ou égale à 1, étant généralement considérée comme acceptable à partir de 0,5.

Le split-half mesure de la fiabilité (reliability) de l'instrument de mesure. Il a été mis sur pied par Guttman (1945). Cette expression anglo-saxonne est utilisée pour désigner une technique des deux moitiés ou méthode de la bipartition. Dans le but d'améliorer la fiabilité d'une mesure, on compare les résultats obtenus au même moment, avec un même instrument statistique sur les deux moitiés d'un échantillon. Le but est de vérifier que les deux sous-échantillons ainsi constitués sont bien appariés. Sa valeur est acceptable à partir de 0,5.

L'indice KMO a été introduit par Henry Kaiser en 1970 puis modifié en 1974 par Kaiser et Rice. Il mesure l'intercorrélation entre les variables dans le but de conclure si les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Il est inacceptable en dessous de 0,5, acceptable entre 0,5 et 0,6, moyen entre 0,6 et 0,7, satisfaisant entre 0,7 et 0,8, très satisfaisant entre 0,8 et 0,9. Il s'accompagne le plus souvent du test de sphéricité de Bartlett (1951). Ce dernier test est significatif si  $p$  est inférieur à  $\alpha$  ( $p < \alpha$ ). Pour être valide, ce test doit permettre de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations entre les items de l'échelle sont égales à zéro. Il indique par ailleurs que les données sont factorisables et est un préalable à l'analyse factorielle.

#### **1.4.4. Technique d'analyse des données**

Étant donné que les techniques d'analyse des données sont fonction des techniques et instruments de collecte de données mobilisées, les analyses descriptive et inférentielle sont mobilisées pour traiter les données collectées à travers l'échelle et les questionnaires. Le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 2.1 et version 3.5 a été utilisé pour effectuer ces analyses (chapitres 2, 3, 4 et 5). L'analyse de la variance (ANOVA), le T de Student et la corrélation de Pearson ont permis d'effectuer une comparaison des performances en français des participants suivant les différentes conditions expérimentales. Les effets médiateurs (sous-étude 3) ont été étudiés à travers la méthode du test bootstrap, algorithme de Hayes (2018). Les effets

modulateurs quant à eux ont été analysés à partir des structures factorielles des sous-études concernées (sous-étude 1, sous-étude 2 et sous-étude 4).

La problématique de l'étude, les grandes lignes des idées défendues dans cette thèse, ainsi que la démarche méthodologique globale utilisée ont été présentées dans ce chapitre. Il est question de passer aux sous-études qui portent chacune sur une hypothèse de recherche et l'objectif spécifique y relatif. Ainsi, la suite du travail porte sur les facteurs situationnels impliqués dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français.

**PREMIÈRE PARTIE :**

**SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET  
PERFORMANCES SCOLAIRES : IMPLICATION  
DES FACTEURS SITUATIONNELS**



## INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE

De nombreuses études en psychologie ont montré que des facteurs situationnels s'impliquent dans la relation entre deux variables et l'inhibent ou la renforcent au point où il devient important de les prendre en compte s'il faut comprendre la relation entre ces variables (Boudreau, 2009 ; Hayat et al., 2020 ; Noumbissie, 2010). Par exemple, Noumbissie (2010) a montré que le comportement planifié est précédé d'une intention d'action et que l'intention n'est pas le prédicteur décisif du comportement car il existe entre l'intention d'agir et l'action, des variables situationnelles comme la pression psychosociale des pairs et le contexte (pacifique versus conflictuel) qui conduisent à la réalisation d'un comportement « anti-intentionnel » à savoir la résistance à l'usage du préservatif.

Conformément à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997), les individus qui ont un SEP élevé produisent de meilleures performances comparativement à ceux qui ont un SEP faible. Cependant les résultats des études à ce sujet sont très mitigés. Bon nombre d'entre eux ne montrent aucun lien entre ces variables. Certaines études soutiennent paradoxalement qu'il existe une corrélation négative entre ces variables (Vancouver et al. 2001, Vancouver et al. 2002 ; Vancouver & Kendall 2006). Pour mieux saisir ce fait, la présente partie du travail se propose d'analyser les facteurs situationnels impliqués dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Les facteurs situationnels sont ceux qui sont liés au contexte d'apprentissage et qui sont subis par les apprenants. Dans le cadre de la présente thèse, il s'agit des attentes formulées par l'enseignant à l'endroit des élèves et du climat socioémotionnel de la classe.

La particularité méthodologique de cette partie est qu'elle fait appel à l'expérimentation. La méthode expérimentale selon Lemaire (1969, p. 5) est « *une méthode de vérification et de contrôle* », c'est la méthode par excellence de l'administration de la preuve. Elle consiste à provoquer un phénomène, réaliser les conditions nécessaires pour vérifier les hypothèses, manipuler la variable indépendante pour voir ses effets sur la variable dépendante (phénomène étudié) tout en contrôlant les variables parasites. Dans certains cas, comme dans l'observation, le chercheur va attendre que les faits se produisent pour observer et établir les résultats. Or, certains phénomènes se produisent très rarement et parfois à un moment inattendu, où le chercheur n'a pas la possibilité de mobiliser le matériel d'observation nécessaire. Dans d'autres cas, le chercheur rédige un questionnaire pour obtenir les résultats. Mais, les propos des enquêtés ne garantissent pas toujours les faits. Le climat socio-émotionnel de la classe et les attentes manifestées par le traitement différentiel des apprenants bien qu'observables ne sont pas toujours identifiés par le chercheur dans

son environnement au moment où il souhaite les étudier, et encore moins sur la population qui l'intéresse. Le choix de l'expérimentation et plus spécifiquement de la méthode quasi-expérimentale nous a paru approprié pour éviter les limites de l'observation et de l'enquête par questionnaire ci-dessus présentées. Dans la présente partie, les expériences menées se sont déroulées en milieu naturel, dans les salles de classe des apprenants. La variable indépendante (le sentiment d'efficacité personnelle) est une variable de la personne, elle est invoquée. En ce qui concerne les variables modulatrices, dont les attentes et le climat socioémotionnel de la classe, elles ont été expérimentalement induites. Les performances des apprenants, quant à elles, ont été mesurées à travers des tests de connaissances. Par ailleurs, les facteurs parasites ont été neutralisés autant que faire se peut.

Selon Rouanet (1967, p.5), « *une recherche de psychologie expérimentale revient toujours à éprouver l'hypothèse de la théorie à partir des données dans la situation expérimentale à étudier* ». Cette mise à l'épreuve se traitant toujours grâce aux méthodes statistiques préalablement définies. En général, la formulation des problèmes relevant de l'expérimentation en psychologie adopte soit le modèle S-R de manière à ce qu'un changement de Stimulus/situation entraîne un changement de réponse (comportement). Ou alors le modèle  $R=f(P, S)$  selon lequel, le comportement (conduite, réponse) R est fonction de la résultante des caractéristiques de la personne et la situation dans laquelle il est placé (Reuchlin, 2002). La présente étude correspond au second paradigme dans la mesure où R représente le phénomène étudié, la variable dépendante qui est performances scolaires en français. P renvoie aux caractéristiques de la personne notamment son sentiment d'efficacité personnelle et S représente les situations dans lesquelles les sujets sont placés à savoir un climat socio-émotionnel positif ou négatif ou les situations d'attentes faibles ou fortes.

La présente partie du travail est constituée de deux chapitres : le premier chapitre s'intéresse au rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Quant au deuxième chapitre, il s'intéresse à l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Chaque chapitre est structuré autour d'une approche conceptuelle ; une méthode regroupant le plan d'expérience, les participants, les instruments de collecte des données, la procédure expérimentale et l'analyse des données ; puis les résultats et enfin la discussion.

## **CHAPITRE 2 : RÔLE MODULATEUR DES ATTENTES DANS LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES**

Ce second chapitre porte sur la sous-étude 1. Cette dernière analyse l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Étant donné que l'analyse conceptuelle du sentiment d'efficacité personnelle et des performances scolaires a déjà été faite dans le premier chapitre de cette thèse, il n'est plus nécessaire d'y revenir. Plusieurs points sont abordés dans ce chapitre. D'abord, nous marquons un arrêt majeur sur l'approche conceptuelle des attentes, suivie de ses mécanismes explicatifs. Ensuite, un succinct état des travaux ayant mobilisé les variables de la sous-étude est réalisé, ce qui permet d'ailleurs de dégager la particularité de la présente sous-étude et de formuler l'hypothèse qui la sous-tend. Enfin, des aspects opératoires notamment la méthodologie, les résultats et la discussion sont abordés.

### **2.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DES ATTENTES**

Le concept des attentes est dérivé de l'effet d'attentes, une application de la prophétie auto-réalisatrice en éducation. Avant de s'appesantir sur les attentes, il est important de faire un bref historique de ce concept qui tire ses origines des travaux de William Isaac Thomas.

#### **2.1.1. De la prophétie autoréalisatrice de Merton à l'effet Pygmalion**

Le phénomène de prophétie autoréalisatrice (*« self-fulfilling prophecy »*) a été théorisé par le sociologue Robert King Merton dès 1948, à partir du théorème de Thomas du sociologue américain William Isaac Thomas. En effet, le théorème de Thomas rend compte du fait que les comportements des individus s'expliquent par leurs perceptions du réel et aucunement par la réalité elle-même. En d'autres termes, *« si les hommes définissent des situations comme réelles, alors elles sont réelles dans leurs conséquences »* (Thomas, 1938, p. 571). Par exemple, si je pense que M. X est un homme sage, je vais écouter ses paroles avec beaucoup d'attention. Même comme ses paroles sont triviales, l'individu se comporte selon sa définition de la situation. Il va toujours l'écouter attentivement et chercher à tirer la sagesse de ses propos. Selon Thomas Op. Cit., *« les actions individuelles se comprennent au regard de la définition de la situation que les individus élaborent avant d'agir »* (P.571). Que les croyances des individus soient vraies ou fausses, peu importe qu'ils se trompent ou pas, les actions consécutives à une croyance sont identiques.

C'est Merton, en 1948 dans « *Éléments de théorie et Méthode sociologique* » qui a nommé « *théorème de Thomas* », l'idée selon laquelle les représentations des individus ont une influence sur la réalité. Il en a déduit deux notions : celle de prophétie autoréalisatrice et celle de prophétie autodestructrice. La prophétie autoréalisatrice « *est une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fausse* » (1948, p. 195). À la différence du théorème de Thomas où ce ne sont plus simplement les conséquences des croyances qui sont vraies, mais les croyances qui le deviennent. La prophétie autoréalisatrice renvoie à un fait qui bien que ne devant pas se réaliser, devient vrai parce que les personnes croient et ont la ferme conviction qu'il va survenir. À contrario, « *la prophétie autodestructrice* » devait se réaliser, mais ne se réalise pas parce que la croyance des individus les amène à modifier leur comportement. Ce phénomène peut permettre d'expliquer différents comportements sociaux comme les crashes boursiers, les conflits armés ou les comportements discriminatoires. La prophétie autoréalisatrice est présente dans différents domaines comme en éducation (sous l'appellation effet des attentes ou effet pygmalion), en médecine (sous l'appellation effet placebo), en économie et en politique. En économie par exemple, lorsqu'il se repend l'idée selon laquelle une ressource sera rare et chère, cela incite des investisseurs à augmenter leur besoin pour accumuler les réserves en cette ressource, ce qui provoque effectivement au bout d'un certain temps sa pénurie et l'inflation. Dans le domaine des conflits, le fait de considérer l'autre comme hostile amène à prendre ses gardes voire à mener des actions préventives (l'éviter par exemple, analyser ses paroles comme palabreuses), que l'autre peut interpréter comme agressions ou menaces qui inciteront de sa part des mesures symétriques. C'est ainsi que l'hostilité va se renforcer et confirmer les croyances de départ.

### **2.1.2. L'effet Pygmalion : Origine mythologique et approche définitionnelle**

La prophétie auto-réalisatrice est encore appelée en éducation, par les psychologues sociaux, «*effet Pygmalion ou effet des attentes* ». Selon la mythologie grecque, Pygmalion était un sculpteur talentueux. Un jour, il sculpta une statue représentant une femme si belle qu'il en tomba amoureux. Cet amour était si fort qu'il implora les dieux de lui donner la vie. Cet amour éveillait en lui un certain dégoût des femmes, pourtant il était courtoisé par beaucoup de femmes sur l'île de Chypre où il vivait. La déesse de l'amour, Aphrodite donna vie à la statue et Pygmalion épousa son amour devenu femme (Godefroid, 1988).

Sur le plan religieux, une prophétie est un message donné par un prophète qui prétend que ce message lui a été communiqué par une divinité. Ces messages impliquent généralement l'inspiration, l'interprétation ou la révélation de la volonté divine concernant le monde dans lequel

vit le prophète et les événements à venir. Celui qui fait la prophétie est un prophète. Étymologiquement, le concept de prophète est composé de pro, c'est-à-dire loin et de «phanos» qui signifie « apparition », parce que les prophètes voient apparaître ce qui est éloigné. Dans un sens général, une prophétie est l'art et la capacité à dire des choses et à prévoir des situations qui arriveront effectivement.

À partir de la légende précédente, nourrie par le sens religieux de la prophétie, est né l'effet Pygmalion, qui veut que les choses se réalisent lorsqu'on les voit d'une certaine manière. En d'autres termes, *«si nous mettons en relation l'effet Pygmalion et l'école, cela voudrait dire qu'en fonction du degré d'attentes/de croyance en la réussite d'un individu (venant d'une autorité ou de son environnement), on pourrait assister à une amélioration des performances de l'individu en question.»* (Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 20). Le simple fait de croire en la réussite de ton élève ou de ton enfant accroîtrait sa propension de s'en sortir. Soulignons d'ores et déjà que l'effet pygmalion est fondé sur la notion d'attente de quelque chose.

Une attente peut être définie comme une croyance, une prévision, une espérance, un pronostique, un espoir, ou une crainte formulée plus ou moins consciemment à propos d'une situation ou d'un état futur (notamment le résultat d'autrui). Généralement dans la formulation des attentes, la source est l'éducateur, le formateur, l'expérimentateur, le maître, le parent etc. Or la cible, c'est-à-dire celui envers qui les attentes sont formulées est l'éduqué, le formé, le sujet, l'élève, l'enfant. L'effet Pygmalion repose sur l'idée selon laquelle en croyant qu'une chose est vraie, on peut la rendre réelle. En pédagogie, il consiste à émettre des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et les voir effectivement se réaliser. L'effet Pygmalion renvoie également à *« une prophétie auto réalisatrice qui met en évidence les effets des croyances (ou attentes) du professeur sur les évolutions scolaires des élèves »* (Costa, 2015, p. 2). La citation de l'écrivain français Marcel Pagnol (cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 89) selon laquelle *« dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner »*, illustre bien l'effet pygmalion en milieu scolaire. L'effet pygmalion est alors le processus par lequel nos croyances influencent nos actions envers les autres, ce qui a un effet sur les croyances que les autres ont de nous, générant ainsi des actions des autres envers nous qui renforcent ou valident nos croyances.

Depuis près de 40 ans, le rôle joué par les attentes des enseignants dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves fait l'objet de vifs débats rebondissants. Les prémisses de l'effet pygmalion à l'école remontent aux travaux du sociologue Becker (1952) qui décrivit pour la première fois les niveaux d'attentes contrastés des enseignants des quartiers socioéconomiquement défavorisés et des

quartiers nantis. Mais, il a fallu attendre la publication du célèbre livre de Rosenthal et Jacobson (1968), « *Pygmalion à l'école* », pour que le phénomène d'attentes de l'enseignant s'infilte véritablement dans l'éducation en tant que fait et objet de recherche. L'effet pygmalion existe-il réellement ou c'est juste un mythe ? À cette question les défenseurs de cette théorie répondent par l'affirmative puis décrivent et expliquent son processus au point où, à nos jours, la question n'est plus de savoir si l'effet pygmalion existe, mais plutôt de chercher à comprendre non seulement le processus par lequel les attentes influencent les résultats, mais aussi sa force, ses conditions et ses facteurs.

### **2.1.3. Expériences princeps**

La toute première expérience qui a donné lieu à l'effet Pygmalion était menée par Robert Rosenthal, chercheur en psychologie sociale et ses étudiants sur les rats. Le phénomène étonnant découvert va pousser ce chercheur à étudier si ces résultats qui sont vrais pour des animaux, peuvent également l'être pour des êtres humains. D'où la seconde expérience menée à Oak School.

#### **• Apprentissage du parcours du labyrinthe par les rats**

Dans cette expérience, Rosenthal sépara aléatoirement douze rats en deux groupes égaux. De même, les douze étudiants qui devaient entraîner les rats à traverser un labyrinthe étaient également divisés en deux groupes de 6 étudiants. Il a confié chaque groupe de 6 rats à chaque groupe de 6 étudiants.

Au premier groupe d'étudiants, l'expérimentateur a expliqué que leurs rats sont très performants, ils avaient réussi des tests très difficiles et que l'on devait donc s'attendre à des résultats exceptionnels de la part de ces rats. Au second groupe d'étudiants, il a dit que leurs rats n'avaient rien de spécial et que l'on ne devait donc pas s'attendre à des résultats exceptionnels de la part de ces rats. Au terme de l'apprentissage du parcours du labyrinthe, les rats du premier groupe furent bien meilleurs que ceux du deuxième groupe. Certains rats du second groupe n'ont pas pu franchir la ligne de départ. Ces résultats peuvent être interprétés de manière suivante : les étudiants du premier groupe qui avaient des attentes élevées au sujet de leurs rats ont manifesté de la sympathie, de la chaleur, de l'amitié. À l'inverse, les étudiants du second groupe qui avaient de faibles attentes au sujet de leurs rats se sont montrés plus froids, plus distants et se sont inconsciemment désintéressés des rongeurs. Rosenthal est finalement arrivé à la conclusion selon laquelle les attentes des « coachs pour rats » ont modifié les performances de ces animaux.

- **L'expérience d'Oak School et Pygmalion à l'école**

L'expérience d'Oak School est une duplication de l'expérience préalablement menée chez les animaux sur les humains. En 1963, Rosenthal et Jacobson ont émis l'hypothèse que les attentes élevées des maîtres se traduisent par une augmentation de la capacité intellectuelle des élèves. Ils ont ainsi mené une expérience à Oak School (une école dirigée par Jacobson). Dès le départ, ils ont pré-testé tous les élèves en utilisant un test non-verbal d'intelligence. Suite au pré-test, les enseignants ont reçu des informations sur les élèves susceptibles de montrer un développement intellectuel spectaculaire à la fin de l'année qu'on peut qualifier de « prometteurs ». En réalité, les noms de ces élèves ont été choisis au hasard. À la fin de l'année, l'intelligence de tous les élèves a été mesurée. Une comparaison pré-test post-test des deux groupes d'élèves (les prometteurs et les autres élèves) a été faite. Les résultats ont révélé que le Quotient Intellectuel (QI) des « prometteurs » était plus élevé que celui des autres élèves. Autrement dit, en progressant au niveau du QI, ils avaient confirmé les fortes espérances placées en eux. La prophétie s'est accomplie, et a été dénommée par les auteurs « effet Pygmalion ». C'est au terme de cette expérience et surtout avec la publication du livre de Rosenthal et Jacobson (1968), que le phénomène des attentes de l'enseignant s'est indubitablement infiltré dans le domaine éducatif en suscitant de nombreuses investigations empiriques (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Après avoir retracé l'historique de l'effet Rosenthal, défini, puis présenté les expériences fondatrices de ce concept, il est intéressant de comprendre les mécanismes explicatifs de cet effet, c'est-à-dire comment les attentes formulées par un enseignant sur un élève parviennent-elles à provoquer le comportement correspondant chez ce dernier ?

## **2.2. MÉCANISMES DE L'EFFET PYGMALION**

Pour faciliter la compréhension des mécanismes explicatifs de l'effet Pygmalion, il est important de résumer avant tout l'étude de Rist (1970) qui illustre bien le mécanisme de l'effet pygmalion.

### **2.2.1. Rist et le destin scellé au début de la scolarisation**

Rist a observé pendant trois années le comportement des instituteurs et l'itinéraire scolaire d'enfants de ghettos américains âgés de 5 ans. Selon lui, « *le destin de certains était scellé dès les 8 premiers jours d'école maternelle* » (Trouilloud & Sarrazin 2003, p. 91). Dès les premiers jours, l'enseignant avait déjà distingué les élèves rapides des lents et avait attribué les premières tables au

premiers et le derrière aux lents. Il passait plus de temps à travailler avec les élèves des premières tables. Ceux de derrière abandonnés à eux-mêmes, s'agitaient et se désintéressaient aux activités, d'où les réprimandes de l'enseignant à leur égard. Au final, ceux-ci n'ont eu que des modestes, (voire aucun) progrès scolaire et des moindres performances ont conforté les attentes originelles de l'enseignant ! Les élèves des premiers rangs, ayant perçu cette dépréciation par l'enseignant des élèves des rangs éloignés n'hésitaient pas de les ridiculiser (« je suis plus intelligent que toi », « t'es stupide, la question était facile »). Graduellement, les élèves des rangs éloignés ont intériorisé l'image que l'enseignant leur renvoyait, et ont commencé à se blâmer et à manifester un retrait pour les tâches scolaires et de l'hostilité envers les autres. Dans les classes suivantes (CP et CE1) il y a eu une nouvelle répartition mais le sort était scellé : à une exception près, aucun enfant des deuxième et troisième rangs n'a été affecté dans le groupe des bons lecteurs. Réciproquement, aucun apprenant du premier rang n'a été placé dans les groupes des lecteurs moyens ou faibles.

### **2.2.2. Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion**

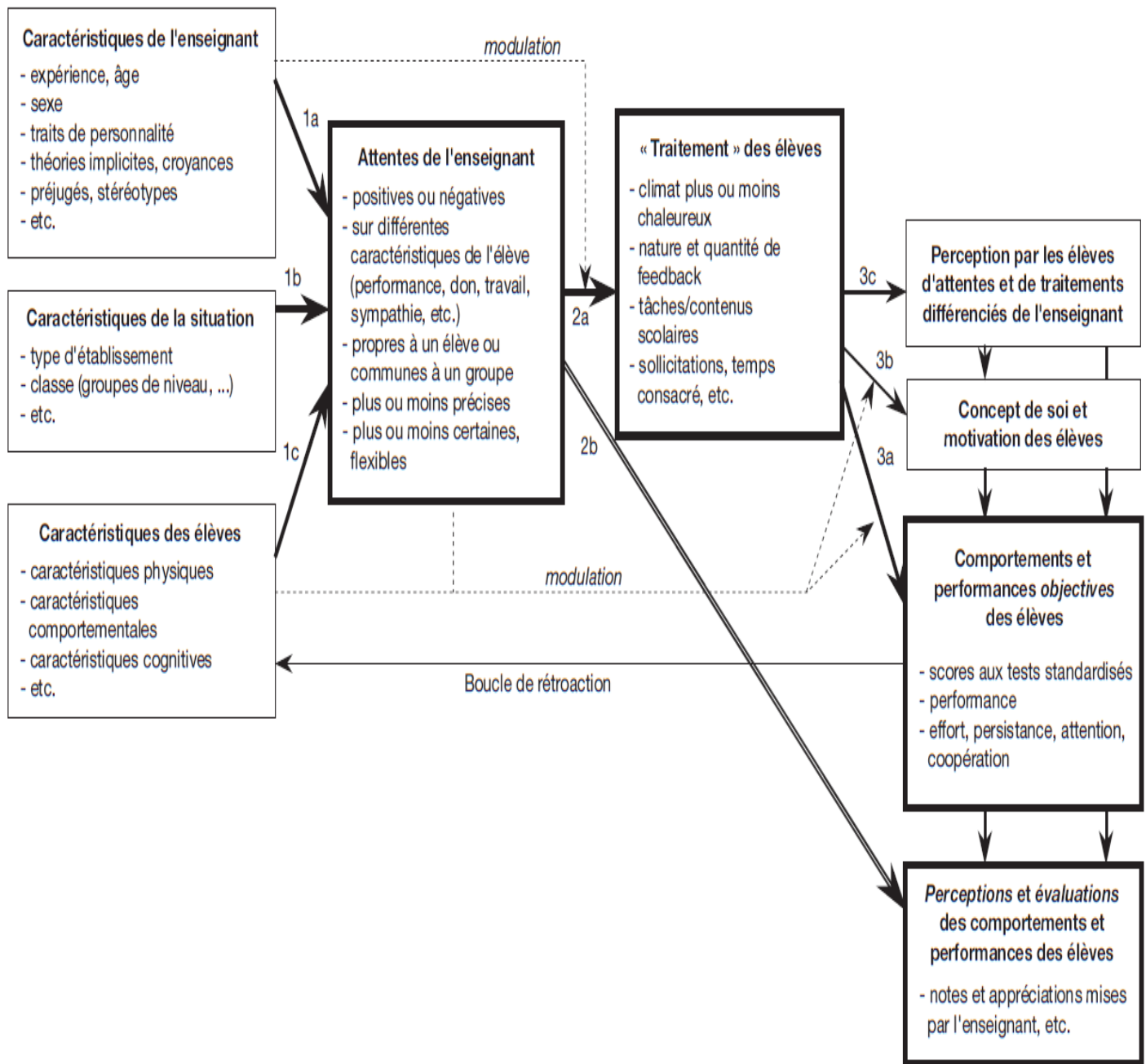
Nous présentons ici les différentes étapes du processus par lequel les attentes de l'enseignant guident et dirigent la dynamique de l'interaction dans la classe de manière qu'elles mènent à leur confirmation. De nombreux auteurs dans le domaine de l'éducation ont proposé des modèles théoriques pour expliquer le fonctionnement de l'effet Pygmalion (Cooper, 1979 ; Darley & Fazio, 1980 ; Jussim, 1986 ; Martinek, 1991 ; Rogers, 1982 ; Rosenthal, 1974 ; Snyder, 1984). La plupart de ces modèles s'accordent sur l'existence de trois étapes principales qui s'imposent comme les postulats de la théorie de l'effet pygmalion :

- 1. les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves ;*
- 2. celles-ci engendrent un traitement particulier des élèves (aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif), qui se manifeste entre autres choses par des tâches scolaires, des feedbacks et un soutien affectif singuliers ;*
- 3. ce traitement différentiel modifie les perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant, ce qui peut, par l'intermédiaire d'une boucle de rétroaction [expectancy loop ; Martinek, 1991], renforcer les attentes originelles de l'enseignant (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 93).*

Cette présentation va s'appuyer sur la figure ci-après portant sur le modèle conceptuel de l'effet Pygmalion.



**Figure n° 4 : Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion**



Source : Trouilloud et Sarrazin, 2003.

Pour comprendre cette figure relative au processus par lequel les attentes influencent les résultats scolaires des apprenants, il est nécessaire de passer par une explication progressive à travers les étapes.

- **Étape 1 : Formation des attentes et son contenu**

En fonction de leurs caractéristiques propres, de celles de la situation et de celles des élèves (voir figure 4 pistes 1a, 1b et 1c), les enseignants forment des attentes sur leurs élèves ou catégories d'élèves. Tout d'abord, les caractéristiques de l'enseignant comme son expérience, son âge, son sexe, son trait de personnalité, ses croyances, préjugés et stéréotypes déterminent sa propension à formuler les attentes sur ses apprenants (voir figure 4, piste 1a). Par exemple, « *les enseignants auraient tendance à percevoir les garçons comme ayant plus de talent dans certaines disciplines comme les mathématiques, mais ils s'attendent aussi à ce que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons* » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 96). Les enseignants dogmatiques, autoritaires, ou sensibles aux préjugés (Jussim, 1986) ou alors ceux qui ont une efficacité personnelle faible (Bandura, 1997) peuvent être particulièrement enclins à développer des attentes rigides et stables. Ces caractéristiques vont également influencer la tendance que peut avoir l'enseignant à traiter de façon différentielle les élèves en fonction du type d'attentes formulées à leur égard (voir flèche modulation sur la figure précédente).

Ensuite les caractéristiques de la situation comme le contexte (nouveau ou ancien), la taille de la classe, la matière, et les dispositifs de regroupement par niveau ont une influence sur l'élaboration des attentes (voir figure 4, piste 1b). Par exemple, lorsque les élèves entrent dans un nouveau cycle de scolarité, ou lorsqu'ils changent d'établissement. Les élèves de CP et de 6ème, les nouveaux militaires recrutés (Eden & Shani, 1982 ; Raudenbush, 1984), sont tous dans des contextes proportionnellement peu familières, susceptibles par conséquent de faciliter l'émission des attentes. Les attentes ont tendance à avoir plus d'effets dans les classes à grand effectif que dans celles qui ont un effectif réduit (Finn, 1972) et le degré d'attentes de l'enseignant plus important sur le rendement des apprenants en lecture qu'en mathématiques (McKown & Weinstein, 2002 ; Smith, 1980).

Enfin, les enseignants se fondent sur certaines caractéristiques des élèves (voir figure 4, piste 1c) pour formuler des attentes. On peut citer d'une part leurs résultats scolaires antérieurs, à l'exemple des moyennes et des commentaires effectués par les enseignants des classes précédentes, mais surtout les performances obtenues par les élèves lors des premiers contrôles (Jussim & Eccles, 1992 ; Jussim et al., 1996). D'autre part, leur comportement et l'attitude en classe particulièrement : l'aptitude à travailler en groupe, la motivation, l'attention, le soin apporté au travail, l'autonomie, et les efforts consacrés sont autant de comportements considérés par le formateur quand il formule des attentes pour un élève (Jussim & Eccles, 1992 ; Martinek & Karper, 1984 ; Trouilloud & Sarrazin,

2002). Ainsi, les enseignants auraient tendance à formuler des attentes positives à propos des élèves qui sont admis en classe supérieure avec une moyenne élevée et qui sont attentifs, motivés et ayant la facilité à travailler en groupe. Inversement, ils formuleraient des attentes négatives à propos des élèves ayant des caractéristiques contraires. Toutefois, certains facteurs peuvent aussi influencer la formulation des attentes comme l'attractivité physique, le sexe, le statut socioéconomique et l'origine ethnique ou sociale des élèves (Jussim et al., 1994 ; Van Matre et al., 2000).

Il est important de préciser que le contenu des attentes ne correspond pas à une catégorisation arrêtée. Pour Trouilloud et Sarrazin (2003), les contenus des attentes peuvent être classifiés comme étant « 1) positives ou négatives, 2) propres à un élève ou communes à un groupe d'élèves voire à une classe entière, 3) relatives aux compétences et performances de l'élève ou à certaines de ses caractéristiques scolaires et morales (sociable /associable ; égoïste ou altruiste travailleur ou fainéant), 4) propres à un domaine » (p. 96). Le contenu peut renvoyer aux performances en français ou en mathématiques ou en éducation physique ou sur des dispositions générales (dons, aptitudes, quotient intellectuel).

#### • Étape 2 : Le traitement différentiel des élèves sur la base des attentes élaborées

Le traitement différentiel des élèves sur la base des attentes élaborées a été théorisé par Rosenthal (1974) sous l'appellation « théorie des 4 facteurs ». Ce traitement, en faveur des élèves envers qui l'enseignant a développé des attentes élevées, concerne les facteurs suivants : le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (« *input* » ; les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (« *output* »), les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« *feedback* ») et le climat socioémotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« *climate* »). S'inspirant des travaux de Rosenthal (1974) et des observations réalisées en classe, Good et Brophy (2003) ont relevé des comportements permettant de faire la différence entre les enseignants qui ont des attentes élevées envers leurs apprenants de ceux qui ont formulé des attentes faibles à l'égard de ceux-ci. Ce travail a permis de mieux saisir l'influence que peuvent exercer ces attentes et les comportements qui leur sont associés, sur les performances scolaires des élèves. Ces comportements sont présentés dans le tableau ci-après.

**Tableau n°3 : Comportements qui distinguent les enseignants ayant des attentes de réussite scolaire peu élevées de ceux ayant des attentes plus élevées**

|     | Attentes de réussite scolaire peu élevées                                                                                                 | Attentes de réussite scolaire élevées                                                                                           |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Moins de temps accordé pour répondre aux questions (l'enseignant donne rapidement la réponse ou demande à quelqu'un d'autre de le faire). | Plus de temps accordé pour répondre aux questions                                                                               |
| 2.  | Moins de possibilité de corriger une réponse erronée (l'enseignant ne reformule pas la question ou ne pose de questions supplémentaires). | Plus de possibilité de corriger une réponse erronée (l'enseignant reformule la question ou pose des questions supplémentaires). |
| 3.  | Renforcements verbaux et non-verbaux inappropriés (récompense de mauvais comportements).                                                  | Renforcements verbaux et non-verbaux appropriés (récompense de bons comportements).                                             |
| 4.  | Plus de réprimandes pour des erreurs commises.                                                                                            | Moins de réprimandes pour des erreurs commises.                                                                                 |
| 5.  | Moins d'encouragement lorsque l'élève réussit.                                                                                            | Plus d'encouragement lorsque l'élève réussit.                                                                                   |
| 6.  | Moins de commentaires lorsque l'élève s'exprime devant la classe.                                                                         | Plus de commentaires lorsque l'élève s'exprime devant la classe.                                                                |
| 7.  | Moins d'attention accordée à l'élève et peu d'interactions avec celui-ci.                                                                 | Plus d'attention accordée à l'élève et plus d'interactions avec celui-ci.                                                       |
| 8.  | Moins interpellé pour répondre aux questions, et lorsqu'on le sollicite c'est souvent pour répondre aux questions les plus faciles.       | Plus interpellé pour répondre aux questions.                                                                                    |
| 9.  | Placé loin de l'enseignant.                                                                                                               | Placé près de l'enseignant (première table ou coté fort).                                                                       |
| 10. | Moins d'exigence au plan intellectuel.                                                                                                    | Plus d'exigence au plan intellectuel.                                                                                           |
| 11. | Correction rigide des travaux de l'élève lorsque l'élève répond minimalement aux exigences.                                               | Correction minutieuse des travaux de l'élève lorsque l'élève répond minimalement aux exigences.                                 |
| 12. | Moins d'interactions chaleureuses (moins de sourire et d'encouragement non-verbal).                                                       | Plus d'interactions chaleureuses (plus de sourire et d'encouragement non-verbal).                                               |
| 13. | Réponses et interactions moins élaborées.                                                                                                 | Réponses et interactions bien élaborées.                                                                                        |
| 14. | Moins de contact visuel et de communication non-verbale!                                                                                  | Plus de contact visuel et de communication non-verbale!                                                                         |
| 15. | Moins d'enseignement supplémentaire lorsque l'élève n'a pas compris.                                                                      | Plus d'enseignement supplémentaire lorsque l'élève n'a pas compris.                                                             |
| 16. | Moins d'ouverture à l'égard des idées proposées par l'élève.                                                                              | Plus d'ouverture à l'égard des idées proposées par l'élève.                                                                     |
| 17. | Niveau d'exigence pédagogique moins élevé (moins de réflexion de haut niveau, tâches répétitives).                                        | Niveau d'exigence pédagogique plus élevé (plus de réflexion de haut niveau, tâches nouvelles).                                  |

Source : Good et Brophy, 2003.

- **Étape 3 : Modification des perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves par le traitement différentiel, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant.**

La présente étape concerne la perception du traitement différencié par les élèves, ses conséquences sur le concept de soi et la motivation des élèves, puis les conséquences de ce traitement différentiel sur les performances réelles de l'apprenant (confirmation au niveau du comportement réel de l'élève) et enfin sur leurs perceptions et leurs évaluations des apprenants (confirmation perceptive).

- **Perception du traitement différencié par les élèves et ses conséquences**

Le traitement de faveur dont semblent bénéficier les élèves pour qui l'enseignant a élaboré des « attentes élevées » ne passe pas inaperçu dans la classe. Chaque élève, en fonction du comportement de l'enseignant à son égard et à l'égard des autres, est renseigné sur les attentes de l'enseignant à son égard et parfois à l'égard de l'autre. Plusieurs études effectuées en milieu naturel scolaire soutiennent l'idée selon laquelle dès l'école primaire, les écoliers semblent capables de percevoir des différences dans les feedback et les attitudes de leur enseignant : le plus souvent, les apprenants envers qui des attentes faibles ont été élaborées estiment recevoir plus de feedback négatifs, davantage d'injonctions relatives aux règles à suivre, moins de soutien affectif, et déplorent disposer de moins d'autonomie (Babad, 1998 ; Kuklinski & Weinstein, 2000). La perception du traitement différencié par l'élève influence son concept de soi, sa motivation et par conséquent ses comportements et ses performances objectives.

- **La confirmation au niveau du comportement réel de l'élève (prophéties autoréalisatrices)**

Le traitement différentiel de l'enseignant basé sur ses attentes a des conséquences sur l'élève et plusieurs travaux en apportent des preuves empiriques. À en croire Trouilloud & Sarrazin (2003), les conséquences des prophéties autoréalisatrices concernent fréquemment quatre caractéristiques de l'apprenant : sa motivation, son développement intellectuel, ses performances scolaires et son concept de soi.

Concernant le développement intellectuel, les études de Rosenthal et Jacobson (1968) puis celles d'Alvidrez et Weinstein (1999), pour ne citer que celles-là, ont montré l'influence des attentes des enseignants sur le QI des élèves. Cette influence est modeste car la méta-analyse de Raudenbush (1984) a mis en exergue une amplitude moyenne de l'effet de 0,11 en unité d'écart-

type. Si l'influence des attentes sur le QI fait l'objet de beaucoup de controverses, les chercheurs s'entendent sur les autres effets plus immédiats sur l'apprenant. C'est le cas de sa motivation et de ses performances scolaires (Spitz, 1999). De ce fait la qualité et la quantité des contenus proposés par l'enseignant, le type d'informations qu'il présente, le temps consacré, tout de même que le soutien affectif qu'il exprime affectent les performances scolaires des élèves (piste 3a de la figure 1). Il est désormais empiriquement démontré que les attentes des enseignants en début d'année scolaire influencent les performances scolaires des élèves à la fin de celle-ci. Cette influence est générale ou dans les matières comme les mathématiques (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992) la lecture (Kuklinski & Weinstein, 2000), l'éducation physique et sportive (Trouilloud, 2020 ; Trouilloud & Sarrazin, 2002) etc. ; aussi bien dans des contextes expérimentaux que naturels (Babad, 1993).

Le concept de soi et la motivation des élèves (piste 3b) sont aussi influencés par le traitement différentiel de l'enseignant. À leur tour, ils ont un impact sur la performance des élèves (Jussim, 1986). En effet, affronter les tâches adaptées, être fréquemment sollicité, recevoir des feedbacks positifs, ou obtenir de notes élevées peuvent améliorer le concept de soi, le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi des élèves et prédire efficacement les attentes personnelles de performances des apprenants (Brattesani et al. 1984 ; Kuklinski & Weinstein, 2000 ; Trouilloud et al., 2002). Spécifions que *« le traitement différentiel semble particulièrement susceptible d'influencer la motivation intrinsèque des élèves en termes de plaisir ou de satisfaction à s'engager dans une activité indépendamment des résultats et des évaluations »* (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 101). Toutefois, il est important de noter qu'en retour, les modifications des perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves par le traitement différentiel, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant, par l'intermédiaire d'une boucle de rétroaction (Martinek, 1991), contribuent à renforcer les attentes originelles de l'enseignant.

#### – La confirmation perceptive (biais perceptifs)

La confirmation perceptive renvoie à l'idée selon laquelle les attentes de l'enseignant influencent ses perceptions et ses évaluations de l'élève et repose sur l'hypothèse que la confirmation des attentes de l'enseignant s'effectue beaucoup plus dans l'« esprit » et l'appréciation des enseignants que dans les performances réelles des apprenants (piste 2b) : *« l'enseignant utiliserait ses attentes comme des filtres interprétatifs, susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité lorsqu'il perçoit, interprète, et évalue les actions d'un élève »* (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 101). Les biais perceptifs amènent les enseignants à ne plus apprécier objectivement la

réalité mais d'une part à surestimer les informations conformes à ses attentes et à sous-estimer celles qui ne s'y ajustent pas et d'autre part, l'incite à juger et noter les élèves davantage en fonction de ses a priori ; et ce, malgré des preuves objectives contradictoires (Darley & Fazio, 1980). Les études de Jussim (1989) et de Jussim et Eccles (1992), par exemple ont souligné que les attentes de l'enseignant au début de l'année prédisaient plus fortement les notes finales des élèves en mathématiques qu'elles ne prédisaient leurs performances sur des tests standardisés parce qu'en réalité, les enseignants avaient tendance à sur-noter les élèves pour lesquels ils formulaient des attentes élevées pourtant le comportement objectif de l'élève ne justifiait pas une telle faveur dans l'appréciation.

Au demeurant, les prophéties autoréalisatrices et les biais perceptifs expliquent la capacité des attentes de l'enseignant à influencer objectivement (comportement réel) ou subjectivement (confirmation perceptive) la réussite scolaire de l'élève.

### **2.3. BRÈVE REVUE DES TRAVAUX AYANT PORTÉ SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, LES ATTENTES ET LA RÉUSSITE DES APPRENANTS**

Lorsqu'on se propose de passer en revue les études ayant porté sur le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes et la réussite scolaire, on se rend rapidement compte que celles portant sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) et les performances sont très nombreuses (certaines ont déjà été présentées à la partie introductive de cette thèse) ainsi que celles portant sur les attentes et la réussite scolaire. Mais les autres relations possibles notamment la relation SEP et attentes ou alors SEP, attente et performances, restent peu documentées.

Plusieurs études ont analysé les relations entre les attentes des enseignants envers les élèves et leurs performances. Elles ont particulièrement porté sur les mathématiques, l'éducation physique et la langue française. En mathématiques, deux études retiennent spécifiquement notre attention. Les travaux de Jussim et Eccles (1992), faisant une étude comparative de trois types d'attentes (les attentes de prophétie autoréalisatrice, les attentes biaisées et les attentes réalistes) de 98 enseignants de 6e année et la performance de 1731 élèves, ont trouvé que les attentes réalistes, basées sur la réussite antérieure de l'élève et sur sa motivation, prédisent plus la réussite de l'élève en mathématiques que ne font les attentes de prophétie autoréalisatrice et les attentes biaisées. Néanmoins, tous les types d'attente ont une influence sur la performance des élèves tant aux examens de fin d'année, qu'à un test standardisé dans cette matière (par exemple la Michigan

Educational Assessment Program). En 1998, Smith et al. ont mené une étude sur le type de regroupement (homogène versus hétérogène) des élèves et les attentes de 97 enseignants de 6<sup>e</sup> année et la réussite future de 1701 élèves en mathématiques. Les résultats ont montré un lien plus fort entre les attentes des enseignants et la réussite scolaire des élèves en mathématiques dans les classes hétérogènes (constituées à la fois d'élèves forts, moyens et faibles) que dans les classes homogènes (constituées uniquement d'élèves forts ou faibles). Ces résultats ont montré en outre que dans les classes hétérogènes, les attentes des enseignants sont davantage corrélées à la réussite des examens de mathématiques à la fin de la 6<sup>e</sup> année qu'à la réussite des tests standardisés. Enfin cette étude soutient que les attentes des enseignants s'avèrent une variable médiatrice entre le niveau d'habiletés des élèves des classes hétérogènes et leur réussite en mathématiques.

Dans le domaine de l'éducation physique, nous dénombrons aussi quelques études. Dans une étude menée en 2002, Trouilloud et al. ont examiné le lien entre les attentes réalistes, les attentes de prophétie autoréalisatrice, les attentes biaisées de 7 enseignants et la réussite de 173 élèves de niveau secondaire en éducation physique. Ils ont trouvé qu'il existe une corrélation significative entre les attentes des enseignants et les performances des élèves en éducation physique et que les attentes réalistes, basées sur une évaluation effectuée au début de l'année scolaire, seraient plus prédictives de la réussite des élèves en éducation physique que les autres types d'attentes. Babad et al. (1982) ont aussi analysé les effets des attentes de 26 enseignants sur la performance physique de 202 élèves. Les résultats ont révélé entre autres que, dans « *les classes des enseignants ayant des attentes différentes envers les élèves, ceux qui étaient identifiés comme performants en éducation physique ont obtenu les meilleurs résultats au test, alors que ceux qui étaient identifiés comme moins bons en éducation physique ont obtenu les pires résultats* ». (Babad et al., 1982, p. 464). De plus, ces enseignants avaient tendance à considérer et à traiter plus favorablement les apprenants qui avaient des performances élevées en éducation physique que ceux qui présentaient de faibles performances.

Les études portant sur les attentes dans les sous disciplines des langues sont présentes dans la littérature. Arabsolghar et Elkins (2001) ont comparé les attentes de 45 enseignants en fonction du niveau d'habileté des élèves (élevé, moyen ou faible), leur niveau d'étude (3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années puis 1<sup>ère</sup>) des composantes de la lecture (connaissances, stratégies et gestion du processus de lecture) et la réussite des élèves en lecture et en écriture. Les résultats ont révélé que les enseignants rapportaient des attentes plus élevées envers les élèves forts, suivis des élèves moyens puis des élèves faibles. Ils ont également montré qu'une différence très significative des attentes fut obtenue en fonction des composantes de la lecture chez les lecteurs moyens et faibles. Contrairement à ce



que les chercheurs s'attendaient, les résultats ont révélé que les attentes des enseignants envers les élèves forts étaient équivalentes pour les trois composantes de la lecture. Avec les élèves moyens et faibles, les enseignants avaient des attentes plus élevées au plan des connaissances en lecture qu'au plan de l'utilisation des stratégies de lecture et de la gestion du processus de lecture. Enfin, cette étude n'a montré aucune différence entre les attentes des enseignants selon le niveau scolaire.

Kuklinski et Weinstein (2001) ont examiné l'effet de la perception des attentes différenciées de 48 enseignants envers 376 élèves sur la réussite de ces derniers en lecture à la fin de l'année scolaire. Au début de l'étude, les enseignants étaient appelés à désigner les élèves pour lesquels les attentes de réussite en lecture à la fin de l'année scolaire étaient élevées, moyennes ou faibles. Les résultats ont montré « *que la perception des attentes différenciées des enseignants par les élèves et le niveau scolaire sont des variables modératrices sur les effets directs et indirects des attentes* » (Kuklinski & Weinstein, Op.cit. p.1574). Autrement dit, plus la perception des apprenants à l'égard des attentes différenciées de leur enseignant est élevée, plus l'effet des attentes est considérable. Et plus on est élève jeune, plus on subit l'effet des attentes (premier cycle versus second cycle).

Les études ayant mobilisé ces trois variables (SEP, les attentes et les performances scolaires) à la fois sont très rares. Deux perspectives se présentent. D'une part, le SEP jouerait comme facteur médiateur entre les attentes et la performance : les attentes fortes émises par l'enseignant (et perçues par l'élève) amélioreraient le SEP de l'élève, ce qui favoriserait (en retour) son engagement et sa participation dans les études, et au final il y aurait amélioration de ses performances. En effet, « *la confrontation à des tâches adaptées, les sollicitations plus fréquentes, les feedbacks positifs, ou l'obtention de notes élevées peuvent améliorer le concept de soi scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi des élèves* » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p.101). D'autre part, les attentes favorisent l'obtention de notes élevées ce qui contribue à l'amélioration du SEP de l'élève. Il s'agit dans ce dernier cas des expériences passées qui constituent une source du SEP telle que théorisé par Bandura (1997).

Une étude de Boudreau (2009) portant sur le sentiment d'efficacité des enseignants, les attentes envers les élèves et les pratiques pédagogiques en lecture des enseignants en milieux défavorisés et en milieux moyens/favorisés a été menée auprès de 103 enseignants de niveau primaire et de 318 élèves. Les résultats ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective des enseignants sont reliés aux pratiques pédagogiques des enseignants (la gestion pédagogique de la direction d'école, la fréquence des activités pédagogiques en lecture, l'utilisation du matériel d'enseignement de la lecture, l'organisation de l'enseignement en

classe ou les regroupements flexibles, la gestion des comportements en classe et le climat social de l'école). Les résultats obtenus indiquent également que le sentiment d'efficacité personnelle corrèle de façon très significative seulement avec la gestion des comportements des élèves en classe et la gestion pédagogique de la direction d'école. L'analyse de la régression montre que le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective des enseignants permettraient de prédire 23% de la variance de la gestion des comportements des élèves en classe. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs attentes envers les élèves prédisent 17,2% des résultats des élèves aux épreuves de lecture. De cette étude est tirée la conclusion que le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective de même que les attentes des enseignants sont des aspects importants à considérer dans la réussite des élèves et la gestion de la classe.

## **2.4. ÉTUDES ANTÉRIEURES ET LA PRÉSENTE SOUS-ÉTUDE**

Des résultats des études sur le SEP, les attentes et les performances et plus précisément celles portant sur au moins deux de ces variables, nous retenons que les attentes des enseignants peuvent affecter les performances des élèves aussi bien dans des contextes expérimentaux que naturels (Babad, 1993 ; Jussim & Eccles, 1995 ; Jussim et al., 1998 ; Smith et al., 1998), dans de nombreuses disciplines comme la lecture (Arabsolghar & Elkins, 2001 ; Kuklinski & Weinstein, 2001), les mathématiques (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992), ou l'éducation physique et sportive (Trouilloud & Sarrazin, 2002 ; Trouilloud *et al.*, 2002 ; Trouilloud, 2020), tant au primaire qu'au secondaire. En ce qui concerne la relation entre le SEP et les performances scolaires, comme nous l'avons montré dans la partie introductive de la présente thèse, le lien est mitigé. Cependant, précisons que le lien entre les deux variables est fortement soutenu par la majorité des études (Bandura, 2003 ; Bandura et al., 1996 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Carré, 2004 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Marsh, 1990). L'absence de lien et le lien négatif sont révélés par certains travaux (Doménech-Betoret et al., 2017 ; Dongmo Tsamo et al., 2023 ; Vancouver et al., 2001 ; Vancouver & Kendall, 2006) et soutenu par la théorie de contrôle de Powers (1973). Quelques rares études ont montré que les attentes des enseignants ont des effets sur le SEP des élèves (Eccles & Wigfield, 1985 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Les croyances et les aprioris de la société et surtout des enseignants à propos de la faiblesse des élèves de l'enseignement technique en français (Cabot & Chouinard, 2014 ; Tardif, 2001) constituent des stéréotypes qui peuvent amener les enseignants de français à formuler dès l'entame de l'année scolaire (ou pendant l'année scolaire), de faibles attentes sur leurs apprenants. Les

conséquences des faibles attentes peuvent partiellement justifier leurs faibles performances en français et dans une certaine mesure expliquer pourquoi le SEP élevé ne prédit pas toujours les meilleures performances (Chanana, 2018 ; Oyuga et al., 2019 ; Vancouver et al. 2001, Vancouver & Kendall, 2006), notamment dans cet ordre d'enseignement (Dongmo Tsamo et al., 2023). À notre connaissance, la littérature en la matière reste muette sur l'implication des attentes dans la relation entre le SEP et les performances scolaires, encore moins en français et dans l'enseignement technique au Cameroun. La lacune ainsi relevée justifie la présente recherche. Pour combler cette lacune, on peut s'appuyer sur les travaux d'Hayat et al. (2020) qui révèlent que les stratégies métacognitives d'apprentissage et les émotions liées à l'apprentissage ont un effet médiateur sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance académique. On peut également s'inspirer des travaux de Boudreau (2009). Il a étudié l'implication des attentes comme variable médiatrice dans la relation entre le niveau d'habiletés et les performances scolaires et a trouvé que les attentes des enseignants s'avèrent une variable médiatrice entre le niveau d'habiletés des élèves et leur réussite en mathématiques. Les études ont largement été menées dans l'enseignement général et en contexte européen, au détriment de l'enseignement technique et de l'Afrique. À notre connaissance, aucune étude ne s'est encore appesantie sur les relations entre le SEP et les performances scolaires, en prenant en compte l'implication des attentes des élèves, encore moins dans l'enseignement technique et en contexte africain. La question qui sous-tend cette sous-étude est donc la suivante : quelle est l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Elle se propose de répondre à cette question, tout en apportant sa modeste contribution à la lutte contre l'échec scolaire, particulièrement en français dans l'enseignement technique. Elle se donne ainsi pour objectif d'analyser l'implication des attentes (comme variable modulatrice) dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

## **2.5. HYPOTHÈSE**

En guise de réponse anticipée à la question de recherche 1 ci-dessus posée, l'hypothèse suivante est formulée : les attentes modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En d'autres termes, on s'attend à ce que le lien entre le SEP et les performances des élèves en français soit élevé lorsque les enseignants émettent des fortes attentes à leur endroit et qu'il soit affaibli lorsque ces attentes émises par les enseignants sont faibles.

## **2.6. MÉTHODE**

L'approche méthodologique utilisée ici est quantitative et plus précisément quasi expérimentales. Les études sur les attentes procèdent généralement par deux méthodes principales : soit par l'expérimentation (voir l'expérience de Rosenthal & Jacobson, 1963) soit par des observations du terrain à travers les questionnaires (voir par exemple Boudreau, 2009 ; Kuklinski & Weinstein, 2001). Dans la présente sous-étude, les attentes ont été induites et leur perception par les participants a été mesurée. Un questionnaire et un test de connaissances ont été mobilisées pour mesurer respectivement le SEP et les performances en français des participants.

### **2.6.1. Participantes**

Les participantes sont constituées de 35 élèves de troisième année de spécialité Économie Sociale et Familiale (A3 ESF) du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo, section francophone pour les conditions expérimentales. Elles sont toutes des filles dont, 26 âgées entre 12 et 15 ans et 9 ayant plus de 15 ans. 24 élèves de même sexe de la spécialité COME ont constitué le groupe contrôle. Ces participants ont été sélectionnés suivant la technique d'échantillonnage par choix raisonné et puis en grappes. Les participants de sexe féminin ont été intentionnellement choisis dans le but de neutraliser la variable genre. À ce sujet, les études montrent que le SEP des garçons est généralement supérieur à celui des filles (Joët et al., 2011). Les filles, quant à elles, se sentiraient plus efficaces que les garçons dans une discipline sexe-typée féminin comme les matières littéraires, alors que le SEP des garçons et leurs performances sont généralement plus élevées dans les disciplines sexes-typées masculin comme les matières scientifiques (Galand & Vanlede, 2004 ; Pajares et al., 2007 ; Vrugt et al., 2009). La méthode de neutralisation de cette variable a consisté à maintenir constant une modalité de la variable parasite tout au long de l'expérimentation. C'est alors que les classes mixtes (constituées des filles et des garçons) ont été exclues et seules les classes constituées uniquement, soit des filles soit des garçons ont fait l'objet d'un tirage au hasard simple. Il s'agit des classes ESF, COME (constituées uniquement de filles), MEFA et MENA (constituée uniquement des garçons). La spécialité ESF initialement constituée de 45 élèves a été tirée. L'exclusion des absents et des élèves envers qui l'enseignant avait déjà développé de fortes ou de faibles attentes a réduit l'échantillon à 35 participants. Intentionnellement, les 24 apprenantes de la filière COME ont constitué le groupe témoin.

### 2.6.2. Plan d'expérience

Le plan d'expérience utilisé ici est factoriel. Par convention (Rossi, 1987), pour simplifier l'écriture des facteurs, les symboles ont été utilisés : d'un point de vue symbolique, on représente généralement le facteur par une lettre majuscule qui est l'initial de ce facteur, et un nombre représentant ses modalités, écrit sous cette lettre. Quant aux modalités, elles sont représentées par la lettre minuscule de l'initial du facteur suivies du chiffre auquel elles correspondent. Ainsi, le facteur sentiment d'efficacité personnelle, constitué des modalités élevée et faible, est symbolisé par  $S_2$ . Ses deux modalités sont respectivement écrites de la façon suivante :  $s_1$  pour sentiment d'efficacité personnelle élevé et  $s_2$  pour sentiment d'efficacité personnelle faible. Le facteur Attentes constitué des modalités élevé et faible est symbolisé par  $A_2$ . Ses deux modalités sont respectivement écrites de la façon suivante :  $a_1$  pour fortes attentes et  $a_2$  pour faibles attentes. Le plan factoriel de type  $2 \times 2$  ( $S_2 \times A_2$ ) a été retenu.

**Tableau n° 4 :** Plan d'expérience factoriel de type  $2 \times 2$  ( $S_2 \times A_2$ )

|                      | <b>A<sub>2</sub></b> | <b>a<sub>1</sub></b>               | <b>a<sub>2</sub></b>               |
|----------------------|----------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <b>S<sub>2</sub></b> |                      |                                    |                                    |
| <b>s<sub>1</sub></b> |                      | <b>s<sub>1</sub> a<sub>1</sub></b> | <b>s<sub>1</sub> a<sub>2</sub></b> |
| <b>s<sub>2</sub></b> |                      | <b>s<sub>2</sub> a<sub>1</sub></b> | <b>s<sub>2</sub> a<sub>2</sub></b> |

Source : le chercheur.

De ce plan factoriel, il ressort les quatre conditions expérimentales à groupes indépendants suivants:

- la condition expérimentale 1, composée des participantes du groupe 1 reconnus par leur sentiment d'efficacité personnelle élevé et de fortes attentes développées par l'enseignant à leur égard ( $s_1 a_1$ ) ;
- la condition expérimentale 2, composée des participantes du groupe 2 reconnus par leur sentiment d'efficacité personnelle élevé et de faibles attentes développées par l'enseignant à leur égard ( $s_1 a_2$ ) ;
- la condition expérimentale 3, constituée des participantes du groupe 3 reconnus par leur sentiment d'efficacité personnelle faible et de fortes attentes développées par l'enseignant à leur égard ( $s_2 a_1$ ) ;
- la condition expérimentale 4 : constituée des participantes du groupe 4 reconnus par leur sentiment d'efficacité personnelle faible et de faibles attentes développées par l'enseignant à leur égard ( $s_2 a_2$ ).

Précisons qu'une condition contrôle a été mise sur pied. Elle est constituée des apprenantes envers qui l'enseignant n'a pas développé les attentes.

### **2.6.3. Instruments de collecte des données**

La présente sous-étude a fait appel à deux questionnaires : le questionnaire du SEP, et le questionnaire des attentes perçues. Ce dernier questionnaire a servi à mesurer chez les participantes la perception des attentes expérimentalement induites. Celles-ci ont été soumises à deux tests de français l'un au début de l'expérience (test) et l'autre à la fin (post-test).

En ce qui concerne le SEP en français, une échelle (voir annexe 3) a été construite afin de mesurer de façon précise et adaptée cette variable. Celle-ci s'est appuyée, entre autres, sur l'échelle d'efficacité scolaire perçue de Bandura (1990), le guide méthodologique de construction de l'échelle du SEP (Bandura, 2006), et le programme officiel de français du premier cycle du secondaire. L'échelle d'auto efficacité perçue utilisée ici compte au total 34 items de type likert à 7 niveaux, allant de 1 (totalement incapable) à 7 (totalement capable) en passant par 2 (moyennement incapable), 3 (un peu incapable), 4 (Neutre), 5 (un peu capable) et 6 (moyennement capable). Ces items sont relatifs aux sept (7) domaines majeurs de la langue française et sont répartis de manière suivante : expression orale (4 items), expression écrite (3 items), littérature (3 items), grammaire (8 items), conjugaison (4 items), vocabulaire (6 items) et orthographe (6 items). Par exemple, l'item 2 relatif à l'expression orale est formulé comme suit : « *J'estime être capable de déclamer un poème* » ; l'item 17 relatif à la grammaire est formulé de la manière suivante : « *J'estime être capable de faire correctement l'analyse logique et grammaticale d'une phrase complexe* » et l'item 27 relatif à l'orthographe est, quant à lui, formulé comme suit : « *J'estime être capable d'identifier, décomposer et construire des mots faisant appel aux racine, radical, préfixe, suffixe* ».

Pour mesurer la perception par les élèves des attentes induites, un questionnaire de 13 items (voir annexe 7) a été élaboré en prenant en compte les traitements expérimentaux en lien avec les différentes dimensions du traitement différentiel des apprenants suivant les attentes émises à leur endroit par l'enseignant : la disposition des apprenants en classe, le contenu pédagogique et mode de présentation des tâches d'apprentissage (« *input* »), les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (« *output* »), les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« *feedback* ») et le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« *climate* »). Il était demandé aux participants d'indiquer à quel point chaque affirmation correspond à la manière dont ils ont été traités par l'enseignant de français durant les 2 semaines

d'expérimentation. Il était question pour eux d'entourer un seul chiffre par ligne correspondant à leur réponse. Les possibilités de réponse allaient de 1 (jamais) à 4 (Presque toujours) en passant par 2 (rarement) et par 3 (constamment). Voici quelques items de ce questionnaire : « *L'enseignant a tendance à m'attribuer une place parmi les premières tables pendant son cours* » (item 1, relatif à la disposition des apprenants en classe) ; « *De façon générale, je suis peu sollicité par l'enseignant* » (item 4, relatif aux sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves) ; « *L'enseignant me suggère des méthodes et la structuration de mes interventions* » (item 3, relatif au contenu pédagogique et au mode de présentation des tâches d'apprentissage) et « *L'enseignant me réprimande et m'insulte en cas de mauvaises réponses* » (item 9, relatif au climat socioémotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves).

Les épreuves de français ont été élaborées par deux enseignants de français des troisièmes années. Elles portaient sur ce qui avait effectivement été enseigné à ces derniers avant le début de l'expérience (test) et pendant la période expérimentale (post-test). Ces épreuves portaient sur la correction orthographique, l'étude de texte et expression écrite (voir annexes 4, 5, 6, 9, 10 et 11).

#### **2.6.4. Validation des instruments de recherche**

Selon Angers (1992), un instrument est valide lorsqu'il y a correspondance entre les données recueillies et les objectifs de l'étude. Dans le cadre du présent travail cette validité satisfait à deux exigences : d'une part la validité interne et d'autre part la validité externe.

Pour s'assurer de la consistance logique entre les termes définissant la recherche et notamment les instruments (validité interne), nous sommes partis de la question de recherche suivante : quelle est l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Partant de cette question, une hypothèse a été formulée de manière suivante : les attentes modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. L'objectif correspondant a été formulé : analyser l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. La variable indépendante principale de cette sous-étude est le sentiment d'efficacité personnelle. Un questionnaire du sentiment d'efficacité personnelle a été élaboré pour collecter les données liées à cette variable. La variable indépendante secondaire est les attentes des enseignants à l'égard des élèves. Cette variable a été induite par un procédé expérimental. Les dimensions et indicateurs de cette variable ont permis non seulement de faire le traitement expérimental approprié, mais aussi de poser les questions aux participants afin de s'assurer qu'ils

ont effectivement perçu des attentes induites. La variable dépendante est les performances des apprenants en français. Elle a été mesurée par un test de connaissances et les épreuves ont été élaborées avec l'aide de 2 enseignants de français des classes concernées en s'assurant qu'elles portent effectivement sur ce qui a été enseigné. Au regard de cette congruence entre la question de recherche, l'hypothèse de l'étude, l'objectif de la recherche, les variables, les indicateurs des variables et les instruments de recherche, on peut affirmer qu'il y'a validité interne de la recherche. On peut donc dire que les deux questionnaires utilisés dans cette sous-étude sont valides sur le plan interne. Après avoir élaboré ces instruments, nous les avons soumis à l'appréciation de notre directeur de thèse. Durant cette phase de validation, plusieurs modifications ont été faites. Ce qui nous a conduits au pré-test.

La validité externe, encore appelée validation empirique, permet de vérifier si les données recueillies dans la réalité rendent bien compte de ce que l'on cherchait. Le pré-test des questionnaires du sentiment d'efficacité personnelle et des attentes perçues s'est fait auprès de 25 élèves de deuxième année de la filière comptabilité et gestion (ne faisant pas partie de l'échantillon de la présente sous-étude) et électricité, le lundi 11 octobre 2021 au Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo. Le but de ce pré-test était d'une part de clarifier d'éventuelles zones d'ombres et de s'assurer que les questions soient bien comprises par les répondants, et d'autre part d'étudier la consistance interne des questionnaires. Précisons que pendant cette phase, nous avions un exemplaire de questionnaire en main et nous notions au fur et à mesure les modifications, les remarques et difficultés des apprenants. À l'issue de ce pré-test, certains aspects du questionnaire ont été améliorés : se rendant compte que les élèves retournaient constamment le questionnaire du sentiment d'efficacité personnelle à la première page pour regarder la correspondance entre les chiffres et les différentes opinions, ce tableau de correspondance a été saisi sur chaque page du questionnaire. Il y a également eu reformulation de certaines questions dont le sens n'était pas saisi par les apprenants. Certains mots et expressions ont été modifiés dans le questionnaire relatif au sentiment d'efficacité personnelle en français. Par exemple, l'expression « appliquer correctement la graphie » utilisée dans la formulation des questions 29, 30, 31 et 32 a été changée, selon les cas en « écrire correctement sans confondre » et « écrire correctement ». Le mot adéquatement a été changé en correctement etc. La cohérence interne de ces deux échelles a été mesurée par le coefficient alpha de Cronbach. Évaluées à 0,944 pour le questionnaire du sentiment d'efficacité personnelle en français et à 0,68 pour le questionnaire des attentes des enseignants perçues par les élèves, ces valeurs sont satisfaisantes. Les épreuves d'évaluation des performances des apprenants en français mobilisées tout au long cette sous-étude ont été validées par un accord inter juge. Un



panel constitué de 3 professeurs de français du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo a apporté des amendements aux épreuves élaborées. On peut dès lors affirmer qu'il y a consistance interne de chacun de ces trois instruments de mesure.

### **2.6.5. Procédure expérimentale**

La procédure expérimentale utilisée ici était constituée de trois phases. Durant la première phase qui s'est déroulée le lundi 17 janvier 2022, les participantes ont rempli en 15 minutes l'échelle du SEP. Les données recueillies ont permis de les répartir en deux groupes : le groupe des participantes ayant un SEP en français élevé et le groupe des participantes ayant un SEP en français faible, en guise de préparation de la seconde phase. Un résultat élevé indique un SEP en français élevé. Est considéré comme ayant un SEP élevé, l'élève qui totalise un score supérieur à la moyenne à l'échelle ( $\text{Score} > \text{Moy}$ , (de 120 à 238)). Celui ayant un SEP faible doit y totaliser un score inférieur à la moyenne ( $\text{Score} \leq 119$  (de 0 à 119)). Précisons que des précautions ont été prises pour neutraliser les variables parasites et pour éviter les biais.

Pour neutraliser les performances initiales des participantes, les groupes équivalents ont été formés suivant un double contrebalancement (Rossi, 1987). Le contrôle du facteur performances de départ des élèves en français est important afin de s'assurer que les différences entre les conditions expérimentales sont imputables aux traitements expérimentaux et non aux capacités initiales des participants en français. De façon pratique un test a été fait aux 45 participantes. Elles ont été soumises aux épreuves de correction orthographique, étude de texte et expression écrite. Les résultats ont permis de les classer, chacune dans son groupe par ordre de performance (1<sup>er</sup> 2<sup>e</sup> 3<sup>e</sup> ... du groupe SEP élevé et 1<sup>er</sup> 2<sup>e</sup> 3<sup>e</sup> ... du groupe SEP faible). Par la suite, un premier contrebalancement a été fait chez les participantes ayant un SEP élevé. Ce qui a donné lieu à deux groupes équivalents. Dans le premier groupe, les attentes fortes ont été induites (SEP élevé et fortes attentes,  $s_1 a_1$ ) et dans le second, les attentes faibles ont été induites (SEP élevé et faibles attentes,  $s_1 a_2$ ). Un autre contrebalancement pour les participantes ayant un SEP faible a été réalisé pour également avoir deux groupes équivalents. Dans un groupe, les attentes fortes ont été induites (SEP faible et fortes attentes,  $s_2 a_1$ ) et dans l'autre, les attentes faibles ont été induites (SEP faible et faibles attentes,  $s_2 a_2$ ). C'est ainsi que les quatre (04) conditions expérimentales avec des groupes équivalents de la sous-étude 1 ont été constituées.

Pour neutraliser l'effet des attentes antérieures, des mesures ont été prises dans le but d'empêcher que les attentes préalablement émises par l'enseignante à l'égard de certains élèves n'entraînent de biais. Ont été écartés de la procédure expérimentale les apprenantes envers qui l'enseignante avait déjà développé de fortes attentes, de même que celles envers qui elle avait déjà développé de faibles attentes. Ces deux catégories d'élèves ont été exclues de l'expérience car la durée de l'expérience ne suffisait pas à ces personnes déjà polarisées d'endosser les nouvelles

attentes générées. Pour les identifier, il était demandé à l'enseignante de donner les noms de ses apprenantes envers qui elle pouvait compter pour valablement représenter la classe à une compétition, ainsi que ceux sur qui elle ne pouvait pas compter. Seules les élèves neutres qui n'appartenaient à aucune de ces deux catégories ont été retenus dans la présente sous-étude.

Durant la seconde phase, il y a eu induction expérimentale des attentes et l'enseignante de français de la classe (A 3 ESF) a joué le rôle de compère. Les traitements différentiels effectués par l'enseignante compère ont été réalisés selon le type d'attentes à induire. D'une part, pour induire les fortes attentes, un traitement différentiel a été fait par l'enseignante compère en faveur des apprenants des conditions d'attentes élevées (SEP élevé et fortes attentes puis, SEP faible et fortes attentes). D'autre part, pour induire de faibles attentes, les participants des conditions attentes faibles (SEP élevé et faibles attentes puis, SEP faible et faibles attentes) étaient défavorablement traités par rapport aux premiers. L'enseignante compère a été formée et ses pratiques ont été simulées et amandées avant l'expérimentation proprement dite. Spécifiquement, le traitement effectué a porté sur la disposition des apprenants en classe, contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (« *input* »), les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (« *output* »), les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« *feedback* ») et le climat socioémotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« *climate* »), suivant le tableau ci-après.

**Tableau n° 5 :** Traitement différentiel des participants dans les conditions expérimentales et la condition témoin

|                                                                                           | <b>Conditions attentes élevées</b>                                                   | <b>Conditions attentes faibles</b>                                                        | <b>Condition contrôle</b>                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Disposition apprenants en classe                                                          | Ils sont placés près de l'enseignant, notamment sur les premières tables             | Ils sont placés loin de l'enseignant notamment sur les dernières tables                   | Ils sont placés sur les tables du milieu         |
| Contenu pédagogique et mode de présentation des tâches d'apprentissage (« <i>input</i> ») | Sont sollicités pour les tâches nécessitant un niveau d'analyse assez élevé          | Sont sollicités pour les tâches simples et évidentes                                      | Sont sollicités pour tout type de tâches         |
|                                                                                           | Sont sollicités pour les tâches nouvelles                                            | Sont sollicités pour les tâches répétitives                                               |                                                  |
|                                                                                           | L'enseignant les oriente sur les méthodes et la structuration de leurs interventions | L'enseignant ne les suggère aucune méthode et aucune structuration de leurs interventions | L'enseignant leurs donne de légères orientations |
|                                                                                           | L'enseignant laisse le                                                               | L'enseignant donne                                                                        | L'enseignant laisse                              |

|                                                                                                           |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                    |                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (« <i>output</i> »)                  | temps de développer l'argumentaire lors de la réponse aux questions                                                                               | rapidement la réponse ou demande à quelqu'un d'autre de le faire                                                                                                   | un peu le temps de développer l'argumentaire lors de la réponse aux questions                                 |
|                                                                                                           | En cas de mauvaise réponse, l'enseignant reformule la question ou pose des questions supplémentaires                                              | En cas de mauvaise réponse, l'enseignant ne reformule pas la question ou ne pose pas de questions supplémentaires                                                  | En cas de mauvaise réponse, l'enseignant reformule la question selon sa complexité                            |
| Les réactions des enseignants aux prestations des élèves (« <i>feedback</i> »)                            | Récompenses en cas de bonne réponse : éloges, applaudissement et orientation en cas de mauvaise réponse<br>Exemple : super, tu es un brave garçon | Intrigues en cas de bonne réponse<br>Exemple : c'était une question évidente, tout le monde trouve ça.<br>Réprimandes et insultes en cas de mauvaise réponse.      | Appréciation des réponses sans faire d'éloges ni d'intrigues.<br>Exemple : c'est juste, c'est faux, oui, non. |
|                                                                                                           | Correction minutieuse des travaux de l'élève lorsque l'élève répond minimalement aux exigences.                                                   | Correction rigide des travaux de l'élève lorsqu'il répond minimalement aux exigences.                                                                              | Correction objective des travaux de l'élève lorsqu'il répond minimalement aux exigences.                      |
| Le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (« <i>climate</i> ») | Plus d'attention accordée à l'élève et plus d'interactions avec celui-ci : éloges, les sourires et de regard constant                             | Moins d'attention accordée à l'élève et peu d'interactions avec celui-ci. Pas d'éloges, de sourires et regard rare                                                 | Attention accordée à l'élève et d'interactions modérées                                                       |
|                                                                                                           | Utilisation des noms des élèves au moment des sollicitations                                                                                      | Utilisation des sobriquets dégradants liés aux caractéristiques de ces apprenants (paresseux) et / ou des descriptifs physiques (le noir, le court, le géant etc.) | Désignation des élèves sans usage des noms ni sobriquets dégradants. Toi, mon ami                             |

Source : Le chercheur, inspiré des travaux de Good et Brophy (2003).

Précisons que ce traitement différentiel a été appliqué pendant les heures de français, par l'enseignante compère pour une durée de 2 semaines (du mercredi 19 janvier au mardi 1<sup>er</sup> février 2022) à raison de 3 séances par semaine (une de 2 heures et 2 autres d'une heure chacune) soit au total 6 séances correspondant à 8 heures de cours. Rappelons que les études expérimentales en milieu naturel sur les attentes ont eu une durée allant de 5 heures (Cooper & Baron, 1977) à une année scolaire (Rosenthal & Jacobson, 1963), en passant par quelques semaines (Costa, 2015).

Seule l'enseignante compère était en classe avec les participants. Le chercheur l'attendait en salle des professeurs. Cette précaution a été prise pour contrôler l'influence que la présence de ce dernier pourrait avoir sur le comportement des participantes. Elle a donc permis que ces conditions expérimentales soient autant que faire se peut naturelles. Avant chaque séance de cours, l'enseignante compère révisait les consignes liées au traitement expérimental pour rester efficace, et à la fin, le chercheur et elle échangeaient sur le déroulement de la séance de travail en vue d'un éventuel ajustement ou de trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

Durant la troisième phase, les participants ont rempli le questionnaire des attentes perçues à la fin de la période expérimentale et en l'absence de leurs enseignants. Ces mesures ont été prises pour un double objectif : d'une part s'assurer que le traitement expérimental a réussi et d'autre part, neutraliser le biais de complaisance (ne pas dire la vérité, faire bonne image auprès de l'enseignante pour éviter d'éventuelles réprimandes). Seuls les participants qui avaient réellement perçus le traitement différentiel de l'enseignante (soit favorable, soit défavorable) ont été retenus dans la suite de cette sous-étude. Un résultat élevé indique une perception élevée des attentes émises par l'enseignant. Est considéré comme ayant perçu ces attentes, un élevé qui totalise un score supérieur à la moyenne à l'échelle (score > Moy, (de 27 à 52)). Celui ayant faiblement (ou pas) perçu les attentes induites émises par l'enseignant doit y totaliser un score inférieur à la moyenne (score  $\leq$  à 26 (de 0 à 26)). Les participantes de la condition témoin devraient totaliser entre 21 et 31 points pour être retenus. Cette échelle est auto-administrée, et le temps de passation est de quatre (4) à huit (08) minutes. Durant cette même phase, le 2 février 2022 plus précisément, les épreuves de correction orthographique, d'étude de texte et d'expression écrite ont été soumises aux participantes des différents groupes expérimentaux (post-test). Les épreuves portaient exclusivement sur ce qui a été enseigné durant les deux semaines d'expérimentation. À la fin de cette sous-étude, un débriefing a été fait en présence de l'enseignante compère pour expliquer aux participants les buts réels des traitements qu'ils ont reçus et les rassurer, surtout ceux des conditions attentes faibles.

#### **2.6.6. Analyse des données**

Plusieurs techniques d'analyse des données en congruence avec les outils mobilisés ont été utilisées. Le logiciel « Statistica Package for Social Sciences (SPSS), version 2.1 » est utilisé pour les analyses descriptive et inférentielle des données issues des questionnaires. L'analyse de la variance (ANOVA) et le T de Student permettent d'effectuer une comparaison des performances en français des participants suivant les différentes conditions expérimentales. Lesquelles conditions expérimentales sont : sentiment d'efficacité personnelle élevé et fortes attentes ( $s_1$   $a_1$ ) ; sentiment

d'efficacité personnelle élevé et faibles attentes ( $s_1 a_2$ ) ; sentiment d'efficacité personnelle faible et fortes attentes ( $s_2 a_1$ ) ; sentiment d'efficacité personnelle faible et faibles attentes ( $s_2 a_2$ ). L'effet modulateur des attentes dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français est analysé à partir de la structure factorielle de la sous étude. Les copies des apprenantes aux différents tests de connaissances ont été corrigées suivant un barème de correction établi à cet effet (voir annexes 4, 5, 6, 9, 10 et 11). L'enseignante compère a été exclue des corrections. Cette précaution était nécessaire pour éviter le biais de confirmation perceptive (Trouilloud & Sarrazin, 2003) qui pouvait se manifester dans la correction à travers la faveur des uns et de défaveur des autres sous l'influence de ce que pense l'enseignant de chacun de ces élèves. Deux enseignants de français neutres, c'est-à-dire n'ayant pas été informés de l'objectif de l'étude ont corrigé les copies des participantes.

## 2.7. RÉSULTATS

Les résultats de la présente sous-étude s'articulent autour de trois (03) points essentiels : l'analyse descriptive qui permet de dégager les premières tendances des résultats, l'analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure qui permet de s'assurer que les instruments utilisés sont de bonne qualité et l'analyse inférentielle qui permet de vérifier l'hypothèse émise.

### 2.7.1. Analyse descriptive

Cette analyse porte non pas sur les tris à plat, mais plutôt sur les tris croisés entre l'âge des participants, leurs résultats à l'échelle de mesure du SEP et leurs performances en français.

**Tableau n° 6 :** Répartition des participantes selon leur âge, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs performances scolaires en français.

|                                       |          | Age                       |                      | Total  |
|---------------------------------------|----------|---------------------------|----------------------|--------|
|                                       |          | Entre 12 et 15 ans (n=26) | Plus de 15 ans (n=9) | (N=35) |
| SEP                                   | Élevé    | 15                        | 5                    | 20     |
|                                       | Faible   | 11                        | 4                    | 15     |
| Performances<br>scolaires en français | M        | 10,15                     | 9,67                 | 10,03  |
|                                       | $\sigma$ | 2,41                      | 2,81                 | 2,61   |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Il ressort du précédent tableau que sur les 35 participantes à cette sous-étude 1, la majorité (soit exactement 26 participantes) est âgée entre 12 et 15 ans. En outre, une proportion faible mais

non négligeable, constituée de 9 participantes, est âgée de plus de 15 ans. Précisons également que 20 participantes, dont 15 âgées entre 12 et 15 ans (57,7 %) et 5 âgées de plus de 15 ans (55,5%), ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé. En revanche, 15 participantes dont 11 âgées entre 12 et 15 ans et 4 âgées de plus de 15 ans ont un sentiment d'efficacité personnelle faible. Ce tableau révèle aussi que les participantes âgées entre 12 et 15 ans, avec une moyenne de 10,15, sont plus performantes en français que les participantes âgées de plus de 15 ans ( $M = 9,67$ ). Cependant, leurs notes sont plus dispersées ( $\sigma = 2,81$ ) que celles des participantes âgées entre 12 et 15 ans ( $\sigma = 2,41$ ). Ces résultats traduisent que les participantes les plus jeunes (âgées entre 12 et 15 ans) ont un SEP plus élevé et sont plus performantes en français que les participantes moins jeunes (âgées de plus de 15 ans). Globalement, la moyenne générale en français des participants est passable ( $M = 10,03$ ).

### 2.7.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure

Les résultats de cette sous-étude des propriétés psychométriques de l'échelle de mesure du SEP et de l'Échelle de mesure des attentes perçues sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 7 :** Propriétés psychométriques des instruments de mesure de la sous-étude 1, à partir des données globales des participants.

|                                               |                                        | Alpha ( $\alpha$ )<br>de<br>Cronbach | Coefficient<br>de<br>Split-Half | KMO  | Sphéricité<br>de Bartlett<br>(khi deux) |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|------|-----------------------------------------|
| Échelle<br>de mesure<br>du SEP en<br>français | Sous-échelle SEP en expression orale   | 0,60                                 | 0,58                            |      |                                         |
|                                               | Sous-échelle SEP en production d'écrit | 0,62                                 | 0,55                            |      |                                         |
|                                               | Sous-échelle SEP en littérature        | 0,53                                 | 0,50                            |      |                                         |
|                                               | Sous-échelle SEP en grammaire          | 0,78                                 | 0,78                            |      |                                         |
|                                               | Sous-échelle SEP en conjugaison        | 0,63                                 | 0,58                            |      |                                         |
|                                               | Sous-échelle SEP en vocabulaire        | 0,57                                 | 0,52                            |      |                                         |
|                                               | Sous-échelle SEP en orthographe        | 0,72                                 | 0,67                            |      |                                         |
| Échelle globale                               |                                        | 0,90                                 | 0,82                            | 0,92 | 3689,30<br>(Sig. =0,000)                |
| Échelle de mesure des attentes perçues        |                                        | 0,64                                 | 0,60                            | 0,52 | 115,6<br>(Sig. =0,004)                  |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

Le tableau ci-dessus montre que l'échelle de mesure du SEP est constituée de 7 sous échelles dont les alphas de Cronbach ( $\alpha$ ) varient de 0,53 (Sous-échelle SEP en littérature) à 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire). Ce qui traduit une valeur acceptable pour toutes les sous échelles. En ce qui concerne l'échelle globale de mesure du SEP en français, la valeur de l'alpha de

Cronbach s'élève à 0,90. Cette valeur est très satisfaisante. Donc cette échelle est cohérente sur le plan interne.

Les coefficients Split-Half de Guttman des sous échelles sont acceptables, ils varient entre 0,50 (Sous-échelle SEP en littérature) et 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire). Ce coefficient est très satisfaisant pour l'échelle globale de mesure du SEP en français car il s'élève à 0,82. La sous-échelle SEP en grammaire a de meilleures qualités psychométriques ( $\alpha = 0,78$  et Coefficient Split-Half = 0,78) or la sous-échelle SEP en littérature a des qualités qui se situent à la limite de l'acceptable ( $\alpha = 0,53$  et coefficient Split-Half = 0,50). Il ressort également de ce tableau que la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,92 est très satisfaisante. Donc les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept de SEP en français. Cet indice montre que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. En ce qui concerne le test de sphéricité de Bartlett, il est significatif (khi-deux=3689, 30,  $p=0,000 < 0,05$ ). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations entre les items de l'échelle sont égales à zéro. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Au final l'échelle de mesure du SEP en français étant fiable et valide est jugé utilisable dans le présent travail.

À propos de l'échelle de mesure des attentes perçues, l'alpha de Cronbach est moyen ( $\alpha = 0,64$ ). Cette valeur traduit une cohérence interne des items de cette échelle. L'analyse de la fiabilité de l'instrument de mesure à travers le split-half (technique des deux moitiés) donne une valeur moyenne de 0,60. Ce qui traduit que l'échelle de mesure des attentes perçues est fiable. La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,52, est à la limite de l'acceptable. Donc les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept d'attentes perçues. Cet indice montre que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Quant-au test de sphéricité de Bartlett, il est significatif (khi-deux=115,6,  $p = 0,004 < 0,05$ ). Nous pouvons donc conclure que toutes les corrélations entre les items ne sont pas égales à zéro. Tout comme l'échelle de mesure du SEP, l'échelle de mesure des attentes perçue est fiable et valide.

### **2.7.3. Analyse inférentielle**

La présente sous-étude mobilise l'ANOVA, le T de Student et l'analyse de la structure factorielle (à travers le coefficient de corrélation  $r$  de Pearson). À titre de rappel, l'hypothèse émise dans la présente sous-étude est formulée comme suit : les attentes modulent la relation entre le

sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En d'autres termes, on s'attend à ce que le lien entre le SEP et les performances des élèves en français soit élevé lorsque les enseignants émettent des fortes attentes à leur endroit et qu'il soit affaibli lorsque ces attentes émises par les enseignants sont faibles.

Le SEP étant une variable caractérisant le participant, il n'a pas fait l'objet d'une manipulation expérimentale. Seules les attentes ont été expérimentalement manipulées. Pour s'assurer de l'effet expérimental, nous avons comparé d'une part les conditions fortes attentes cumulées (SEP élevé, fortes attentes et SEP faible, fortes attentes) et le groupe témoin et d'autre part les conditions faibles attentes cumulées (SEP faible, faibles attentes et SEP élevé, faibles attentes). Le tableau ci-après récapitule les résultats de cette analyse.

**Tableau n° 8 :** Analyse comparative des moyennes des conditions expérimentales et de la condition témoin de la sous-étude 1

| Condition expérimentale | Condition contrôle                                                |                                          |      |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------|
|                         |                                                                   |                                          |      |
|                         | M <sub>2</sub> =9,75                                              | $\sigma$ =2,15                           | n=24 |
| Condition expérimentale | M <sub>1</sub> =11,18                                             |                                          |      |
|                         | <b>Fortes attentes</b>                                            | t(42) = 3,11 ; p (0,000) <0,05, ddl=40   |      |
|                         | (s <sub>1</sub> a <sub>1</sub> et s <sub>2</sub> a <sub>1</sub> ) |                                          |      |
|                         | n =18                                                             |                                          |      |
| Condition expérimentale | M <sub>3</sub> =8,81                                              |                                          |      |
|                         | <b>Faibles attentes</b>                                           | t(41) = 2,008 ; p (0,021) < 0,05, ddl=39 |      |
|                         | (s <sub>1</sub> a <sub>2</sub> et s <sub>2</sub> a <sub>2</sub> ) |                                          |      |
|                         | n =17                                                             |                                          |      |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Du précédent tableau, il ressort que les participantes des conditions fortes attentes sont les plus performantes en français (M=11,18). Par la suite vient la condition contrôle avec une moyenne de 9,75 et enfin les conditions faibles attentes avec une moyenne de 8,81. Une analyse inférentielle à partir du T de Student montre qu'il y a eu effet expérimental. En effet, dans les conditions fortes attentes, les participantes sont significativement plus performantes que dans la condition témoin (M<sub>1</sub>=11,18, M<sub>2</sub>=9,75 ; t(42) = 3,11 ; p (0,000) <0,05, ddl=40). Ce qui signifie que le traitement expérimental a eu des effets positifs sur les performances des participantes. Par contre, dans les conditions faibles attentes, les participantes sont significativement moins performantes que dans la condition témoin (M<sub>3</sub>=8,81, M<sub>2</sub>=9,75 ; t(41) = 2,008 ; p (0,021) < 0,05, ddl=39). Les fortes attentes induites ont eu des effets positifs sur les performances des apprenantes en français, tant dis que les



faibles attentes ont des effets négatifs sur celles-ci. Ces résultats préalables à la vérification des hypothèses nous rassurent que les différences de performances observées sont dues aux traitements expérimentaux opérés.

### 2.7.3.1. Comparaison des moyennes du test et du post-test des différentes conditions expérimentales

Pour également vérifier l'effet du traitement expérimental sur les performances en français, la présente partie se propose de faire une analyse comparative des performances des différents groupes expérimentaux avant et après l'induction des attentes à l'aide du t de Student, groupes appariés. Concrètement, il est question ici de comparer les performances des participants des différents groupes expérimentaux avant et après le traitement expérimental. C'est ce à quoi est consacré le tableau suivant.

**Tableau n° 9 :** Récapitulatif des analyses comparatives test et post-test à l'aide du t de Student groupes appariés

| Conditions expérimentales            | Performances en français |                |                |                |    |       |       |     |
|--------------------------------------|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----|-------|-------|-----|
|                                      | Test                     |                | Post-test      |                | n  | t     | Sig.  | ddl |
|                                      | M <sub>1</sub>           | σ <sub>1</sub> | M <sub>2</sub> | σ <sub>2</sub> |    |       |       |     |
| s1 a1 (SEP élevé, fortes attentes)   | 9,67                     | 3,09           | 12,03          | 2,14           | 10 | 2,73  | 0,023 | 9   |
| s1 a2 (SEP élevé, faibles attentes)  | 10,36                    | 3,45           | 9,77           | 2,01           | 10 | 0,68  | 0,513 | 9   |
| s2 a1 (SEP faible, fortes attentes)  | 8,21                     | 2,12           | 10,33          | 2,25           | 8  | 2,69  | 0,031 | 7   |
| s2 a2 (SEP faible, faibles attentes) | 9,57                     | 2,13           | 7,86           | 2,20           | 7  | -2,78 | 0,032 | 6   |
| Condition témoin                     | 9,59                     | 2,35           | 9,75           | 2,15           | 24 | 0,37  | 0,838 | 23  |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Du tableau ci-dessus, il ressort que les apprenantes de la condition expérimentale SEP élevé, fortes attentes (s1 a1) sont significativement plus performantes après l'induction des attentes (M<sub>2</sub>=12,03 ; σ<sub>2</sub>=2,14) qu'avant (M<sub>1</sub>=9,67 ; σ<sub>1</sub>=3,09), (t(10)= 2,73 ; p= 0,023 <0,05). Dans la condition expérimentale SEP faible, fortes attentes (s2 a1) une amélioration des performances des apprenantes est également observée. En effet, les apprenantes de cette condition expérimentale sont significativement plus performantes après le traitement expérimental (M<sub>2</sub>=10,33, σ<sub>2</sub>=2,25) qu'avant

( $M_1=8,21$ ,  $\sigma_1=2,12$ ), ( $t(8)= 2,69$ ,  $p=0,031<0,05$ ). Dans la condition expérimentale SEP élevé, faibles attentes (s1 a2), on note une baisse des performances. Avant le traitement expérimental, les performances des élèves étaient passables et très dispersées ( $M_1=10,36$  ;  $\sigma_1=3,45$ ) mais après le traitement expérimental, elles sont devenues médiocres et moins dispersées ( $M_2=9,77$  ;  $\sigma_2= 2,01$ ). Cependant, cette baisse des performances n'est pas significative ( $t(10)= 0,68$ ,  $p=0,513>0,05$ ). Dans la condition expérimentale SEP faible, faibles attentes (s2 a2), on note une baisse des performances en français. Avant le traitement expérimental, les performances des élèves étaient médiocres ( $M_1=9,57$ ;  $\sigma_1=2,13$ ) mais après le traitement expérimental, elles sont devenues faibles ( $M_2=7,86$ ;  $\sigma_2=2,20$ ). Cette baisse des performances est significative ( $t(7)= -2,78$ ,  $p= 0,032 < 0,05$ ). Ce qui implique que les attentes élevées améliorent les performances des individus ayant un SEP élevé et de ceux qui ont un SEP faible. En fin de compte, les faibles attentes amoindrissent les performances des individus indépendamment de leur SEP. La condition témoin ne montre pas de différence significative de performances des apprenants au premier test ( $M_1=9,69$  ;  $\sigma_1=2,35$ ) et au second ( $M_2=9,75$  ;  $\sigma_2=2,15$ ), ( $t(24)= 0,37$ ,  $p= 0,838 < 0,05$ ). Ces résultats démontrent des différences significatives de performances lorsqu'on passe du test au post-test dans les conditions expérimentales et une absence de différence significative dans la condition témoin.

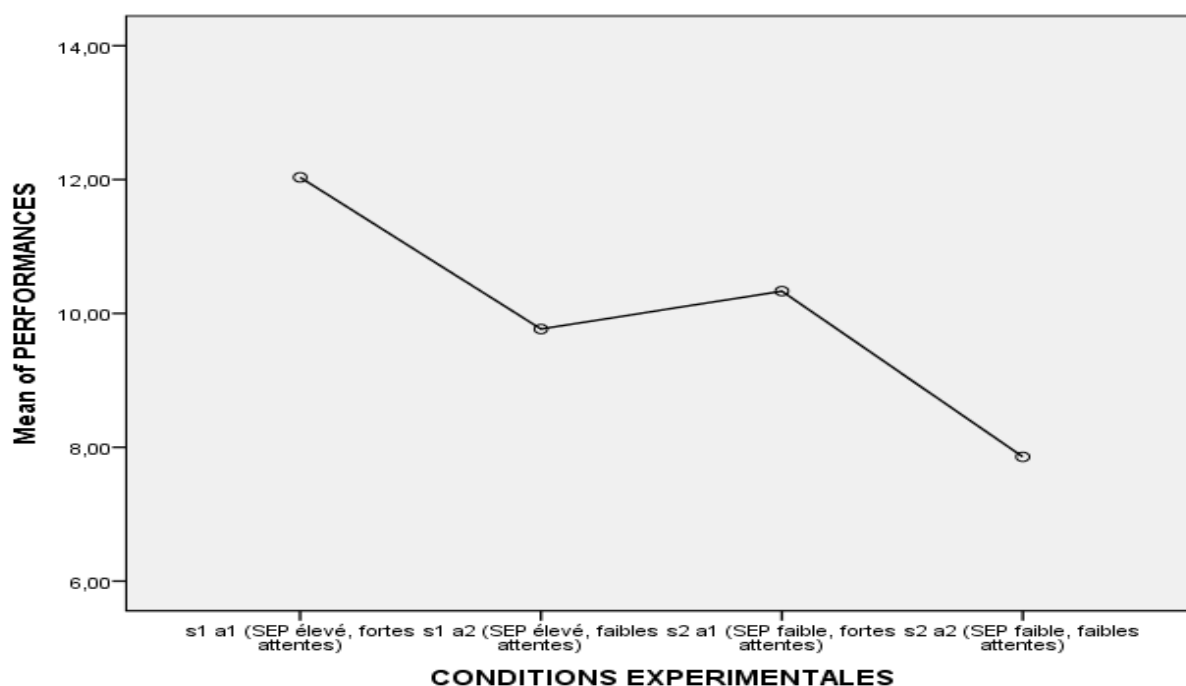
### 2.7.3.2. Analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales

Les résultats de l'analyse de la variance et de la comparaison des moyennes des conditions expérimentales sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau n°10 :** Récapitulatif de l'ANOVA et du T de Student de la sous-étude 1

|                                             |                       | s1 a2<br>(SEP élevé, faibles attentes)    |                      |                    | s2 a2<br>(SEP faible, faibles attentes)   |                       |                   | Test |      | Inter<br>groupe | Intra<br>groupes |
|---------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------|----------------------|--------------------|-------------------------------------------|-----------------------|-------------------|------|------|-----------------|------------------|
|                                             |                       | M <sub>2</sub> =9,77                      | σ <sub>2</sub> =2,01 | n <sub>2</sub> =10 | M <sub>4</sub> =7,8                       | σ <sub>4</sub> = 2,65 | n <sub>4</sub> =7 | F    | Sig. | ddl=3           | ddl=58           |
| s1 a1<br>(SEP élevé,<br>fortes<br>attentes) | M <sub>1</sub> =12,03 | t(20) = 3,51 ;<br>p (0,001) <0,05, ddl=18 |                      |                    | t(17) = 5,49;<br>p (0,00) <0,05, ddl=15   |                       |                   | 5,40 | 0,04 | 74,00           | 141,86           |
|                                             | σ <sub>1</sub> =2,14  |                                           |                      |                    |                                           |                       |                   |      |      |                 |                  |
|                                             | n <sub>1</sub> =10    |                                           |                      |                    |                                           |                       |                   |      |      |                 |                  |
| s2 a1 (SEP<br>faible, fortes<br>attentes)   | M <sub>3</sub> =10,33 | t(18) = 0,77 ;<br>p (0,25) >0,05, ddl=16  |                      |                    | t(15) = 3,1 ;<br>p (0,003) < 0,05, ddl=13 |                       |                   |      |      |                 |                  |
| σ <sub>3</sub> =2,25                        |                       |                                           |                      |                    |                                           |                       |                   |      |      |                 |                  |
| n <sub>3</sub> =8                           |                       |                                           |                      |                    |                                           |                       |                   |      |      |                 |                  |

**Figure n° 5 :** Représentation graphique de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 1



Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

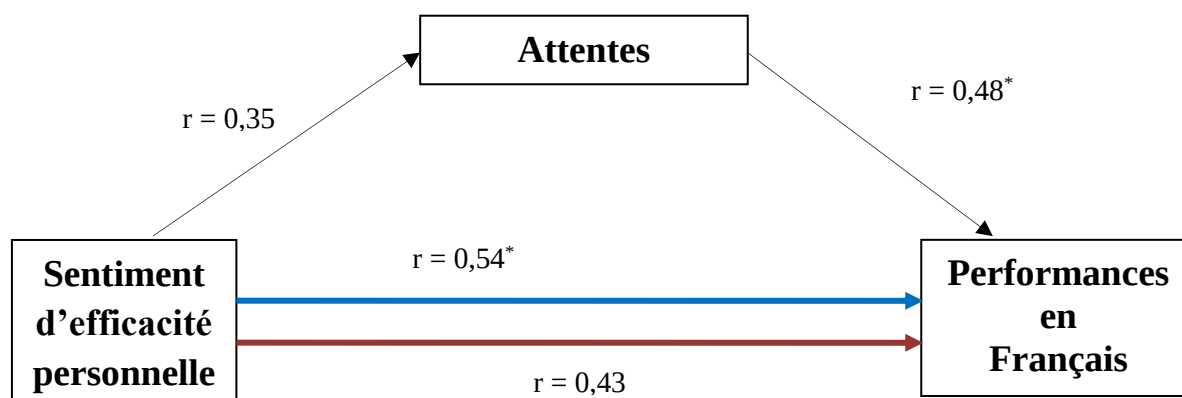
Du précédent tableau et de la figure ci-dessus, il ressort à l'issue de l'ANOVA, une variation des performances des apprenantes en français lorsqu'on passe d'une condition expérimentale à l'autre. Le test est significatif ( $F = 5,40$ ,  $p = 0,004 < 0,05$ ). Ce qui signifie que les performances des apprenantes en français varient selon leur SEP et les attentes émises par l'enseignant à leur égard. Une analyse comparative des 4 conditions expérimentales montre que les apprenantes sont plus performantes en français dans la condition SEP élevé et fortes attentes ( $M_1=12,03$ ,  $\sigma_1=2,14$ ) que dans la condition SEP élevé, faibles attentes ( $M_2=9,77$ ,  $\sigma_2=2,01$ ), ( $t(20) = 3,51$ ,  $p(0,001) < 0,05$ ,  $ddl=18$ ). Les apprenantes se montrent également plus performantes dans la condition SEP élevé et fortes attentes ( $M_1=12,03$ ,  $\sigma_1=2,14$ ) que dans la condition SEP et attentes faibles ( $M_4=7,8$ ,  $\sigma_4=2,65$ ), ( $t(17) = 5,49$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=15$ ). Elles restent autant performantes dans la condition SEP faible, fortes attentes ( $M_3=10,33$ ,  $\sigma_3=2,25$ ) que dans la condition SEP élevé, faibles attentes ( $M_2=9,77$ ,  $\sigma_2=2,01$ ), ( $t(18) = 0,77$ ,  $p(0,25) > 0,05$ ,  $ddl=16$ ). Enfin, les apprenantes de la condition SEP faible, fortes attentes sont plus performantes en français ( $M_3=10,33$ ,  $\sigma_3=2,25$ ) que leurs homologues de la condition SEP faible, faibles attentes ( $M_4=7,8$ ,  $\sigma_4=2,65$ ), ( $t(15) = 3,1$ ,  $p(0,003) < 0,05$ ,  $ddl=13$ ). De ces résultats, on observe que dans les deux conditions expérimentales où les attentes sont fortes, indépendamment du SEP (s2 a1 et s1 a1), les apprenantes ont des performances supérieures à la moyenne (soit respectivement 12,03 et 10,33). Inversement, dans les deux

conditions expérimentales où les attentes sont faibles, indépendamment du SEP (s1 a2 et s2 a2), les apprenantes ont des performances inférieures à la moyenne (soit respectivement 9,77 et 7,86). Au vu de ces résultats, nous pouvons affirmer que lorsque les attentes fortes viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenantes, leurs performances en français s'améliorent. Par contre, lorsque les attentes faibles viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenantes, leurs performances en français diminuent.

### 2.7.3.3. Analyse des corrélations entre les variables de la sous-étude 1 lorsque les attentes sont fortes et lorsqu'elles sont faibles

Le calcul des corrélations entre les variables de la sous-étude lorsque les attentes sont fortes et lorsqu'elles sont faibles a donné lieu à une structure factorielle que met en exergue la figure suivante.

**Figure n° 6 :** Structure factorielle de la sous-étude 1



\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

➡ Corrélation entre les variables de la sous-étude 1 lorsque les attentes sont fortes

➡ Corrélation entre les variables de la sous-étude 1 lorsque les attentes sont faibles

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

De cette figure, il ressort une corrélation positive et non significative ( $r = 0,35$ ) entre le SEP et les attentes mais cette corrélation ne nous semble pas pertinente dans ce travail puisque les attentes ont été expérimentalement induites par le chercheur. Par ailleurs, une corrélation positive et significative est observée entre les attentes et les performances en français ( $r = 0,48$ ). Nous notons également que lorsque les attentes sont fortes, la relation entre le SEP et les performances en français est non seulement positive mais aussi significative ( $r = 0,54$ ). À contrario, lorsque les attentes sont faibles, la corrélation entre le SEP et les performances en français est positive mais non significative ( $r = 0,43$ ). Ces résultats impliquent qu'en contexte scolaire caractérisé par des

fortes attentes émises par l'enseignant à l'égard de certains élèves, le lien entre leur SEP et leurs performances est positif ( $r = 0,54$ ). Par contre, lorsque les attentes émises par l'enseignant à l'égard des apprenants sont plutôt faibles, il n'y a aucun lien entre le SEP et les performances scolaires. Nous pouvons donc affirmer dans le sens de l'hypothèse émise que les attentes modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Ainsi, la corrélation entre le SEP et les performances des apprenants varie lorsqu'on passe des conditions fortes attentes aux conditions faibles attentes. Les attentes constituent donc un facteur de la variabilité du lien entre le SEP et les performances scolaires.

## **2.8. DISCUSSION**

Dans cette première sous-étude, il était question d'étudier l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Il est à présent question de commenter les principaux résultats de la recherche, de les confronter aux travaux des autres chercheurs, et d'en faire une lecture à la lumière des connaissances théoriques autour de la problématique adressée. Cette partie du travail est organisée en deux articulations : de la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes et du rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

### **2.8.1. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes**

Les résultats de la présente sous-étude ont confirmé clairement, à partir des lois de probabilité de l'ANOVA et du T de Student que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et les attentes émises par l'enseignant à leur égard ( $F = 5,40$ ,  $p = 0,04 < 0,05$ ). Ce résultat a permis d'affirmer que lorsque les attentes fortes viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leurs performances en français s'améliorent. Par contre, lorsque les attentes faibles viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leurs performances en français diminuent.

Dans toutes les conditions expérimentales impliquant de fortes attentes, il y a eu hausse des performances en français. De même, dans toutes les conditions expérimentales impliquant les attentes faibles, il y a eu baisse des performances. Ces résultats corroborent l'effet pygmalion théorisé par Rosenthal (1974). En fonction de la nature des attentes formulées par l'enseignant à l'égard des apprenants, celui-ci traite de façon différentielle les apprenants. La perception de ce

traitement différentiel par les élèves influence entre autres leur estime, motivation, comportement et leurs performances scolaires en français.

En effet, les élèves envers qui l'enseignant a développé des attentes élevées ont bénéficié d'un traitement de faveur qui a contribué à améliorer leurs performances en français. Placés près de l'enseignant, au niveau des premiers tables-bancs, ils font l'objet de plus d'exigence aux plans intellectuel et pédagogique (plus de réflexion de haut niveau, tâches nouvelles) (« *input* »). Ils bénéficient de plus de temps et de possibilités pour répondre aux questions (« *output* »). Ils font l'objet de plus d'encouragement et des renforcements verbaux et non-verbaux appropriés (« *feedback* »). Ces derniers bénéficient également de plus d'interactions chaleureuses (plus de sourire et d'encouragement non-verbal) même en dehors des heures de cours (« *climate* »). Percevant ce traitement préférentiel à leur endroit, ces apprenants sont plus motivés et plus engagés ; ils développent un concept de soi plus élevé et améliorent leurs performances scolaires voir leur QI (Trouilloud, 2020 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Par contre, les élèves envers qui l'enseignant a développé de faibles attentes sont défavorablement traités. Ce qui contribue à amoindrir leurs performances en français. Placés loin de l'enseignant, au niveau des derniers tables-bancs, l'enseignant manifeste très peu d'exigence à leur endroit aux plans intellectuel et pédagogique (plus de réflexion de faible niveau, tâche routinières et évidentes) (« *input* »). L'enseignant les sollicite rarement pour répondre aux questions et leur donne très peu de temps de réflexion (« *output* »). L'indifférence à leur endroit, les insultes, ironies et moqueries après leurs interventions sont autant d'indicateurs du traitement défavorable qu'ils subissent de la part de leurs enseignants (« *feedback* »). Les interactions avec eux sont plus froides et il n'existe pas d'interaction particulière en dehors des heures de cours (« *climate* »). Percevant ce traitement différentiel en leur défaveur, ces apprenants sont moins motivés et moins engagé ; ils développent un concept de soi faible et réalisent de faibles performances scolaires. Par ailleurs, leurs QI s'affaiblit aussi (Good & Brophy, 2003 ; Trouilloud, 2020 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Plusieurs autres études ont montré des résultats similaires. Une étude de Spitz (1999) a montré l'existence des conséquences immédiates des attentes sur la motivation et les performances scolaires des élèves. En effet, les attentes des enseignants en début d'année scolaire affectent les performances des élèves, aussi bien dans des contextes expérimentaux que naturels (Babad, 1993), de façon générale ou dans les matières comme la lecture (Kuklinski & Weinstein, 2000), les mathématiques (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992), l'éducation physique et sportive (Trouilloud, 2020 ; Trouilloud & Sarrazin, 2002) etc.

Les résultats de la présente sous-étude sont mitigés quant à la relation entre le SEP et les performances scolaires. On note une amélioration des performances en français dans une condition expérimentale dans laquelle le SEP est élevé (SEP élevé et attentes fortes) et une baisse des performances dans une condition expérimentale dans laquelle le SEP est faible (SEP faible, faibles attentes). Ce premier résultat corrobore la théorie Sociocognitive de Bandura (1986, 1997, 2003). En effet, le concept de sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle crucial dans l'engagement, la persévérance, la gestion du stress, l'intérêt et les performances des apprenants. Si les gens sont convaincus de leur capacité à réaliser l'objectif visé, ils vont tout mettre en œuvre pour y arriver. Par contre, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés et le risque d'échec sera plus élevé (Bandura, 1988, 2003 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Donc « *le sentiment d'auto-efficacité représente un vecteur majeur de la performance, en particulier pour apprendre* » (Carré, 2004, p.45.) et cette pensée bénéficie d'un soutien empirique très important. Les résultats de l'étude de Javanmard et al. (2013) menée auprès de 322 étudiants iraniens ont montré une corrélation entre le SEP et la réussite scolaire ( $r = 0,64$ ). Plusieurs autres études ont révélé une corrélation positive entre ces deux variables (François & Botterman, 2002 ; Ciftci, 2011 ; Chanana, 2018 ; Hwang et al. 2016 ; Hayat et al., 2020).

Nous notons par ailleurs une amélioration des performances en français dans une condition expérimentale dans laquelle le SEP est faible (SEP faible, fortes attentes). Ce second résultat s'écarte de la théorie Sociocognitive et du SEP telle que formulée par Bandura. En référence aux théories d'autorégulation (Powers, 1973 ; Carver & Scheier, 1998), un élève qui croit être performant en français est dans un état d'équilibre car son but (réussir en français) correspond bien à la perception qu'il a de son efficacité. Les mécanismes d'autorégulation ne seront pas déclenchés. Par contre, les élèves qui croient ne pas être performants en français seront dans un état de déséquilibre, puisque leur but ne correspond pas à la perception qu'ils ont de leur compétence. Le processus d'autorégulation est de ce fait déclenché. Sur le plan comportemental, ils vont investir beaucoup de temps, d'énergie et de ressources pour réviser, faire des recherches et préparer l'examen, en principe, jusqu'au moment où ils vont estimer être suffisamment prêts pour l'examen. Or, plus un élève travaille, plus il fixe les acquis, plus il découvre et plus il peut affronter avec succès les épreuves d'examen. Quelques études apportent la légitimité empirique à ce nouveau regard jeté sur le SEP. L'étude de Dongmo Tsamo et al. (2023) n'a pas montré de lien entre le SEP et les performances scolaires. Vancouver et al. (2001) ont trouvé une relation négative entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Une autre étude de Vancouver et

Kendall, (2006), appliquant une analyse interpersonnelle, a montré que le SEP était négativement lié à la performance de l'apprenant à l'examen.

Nos résultats s'inscrivent majoritairement à la suite de la plupart des travaux qui montrent pour les uns le lien positif entre le SEP et les performances scolaires et d'autre part le lien positif entre les attentes et les performances scolaires. Logiquement comme le montre la présente sous-étude, l'association entre ces variables qui sont déjà les facteurs de la réussite scolaire est censée, selon le cas, amoindrir ou améliorer davantage les performances scolaires. Ainsi, dans un premier temps, lorsque le SEP de l'élève est élevé, et que l'enseignant a en même temps émis à son endroit des attentes élevées, ce dernier s'engage davantage dans l'apprentissage et réalise des performances élevées. Dans un second temps, quand l'un de ces facteurs est faible et l'autre élevé, l'apprenant est un peu moins performant. Enfin, lorsque le SEP de l'élève est faible, et l'enseignant a émis à son endroit de faibles attentes, son engagement et sa motivation s'affaiblissent et il réalise de faibles performances.

### **2.8.2. Du rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

L'analyse des corrélations entre le SEP et les performances en français a révélé une corrélation positive lorsque les attentes sont fortes ( $r = 0,54$ ,  $p < 0.05$ ). Par contre, lorsque les attentes sont faibles, la corrélation entre le SEP et les performances disparaît. Ces résultats permettent de conclure que les attentes jouent un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En d'autres termes, lorsque les attentes émises par l'enseignant à l'égard de l'apprenant sont fortes, elles amplifient la relation entre ces variables. Par contre, lorsqu'elles sont faibles, elles amoindrissent le lien entre les deux variables. Ces résultats font partie des rares travaux qui ont étudié les variables impliquées dans la relation entre le SEP et les performances. Ils corroborent précisément les résultats de l'étude de Doménech-Betoret et al. (2017) menée auprès de 797 collégiens espagnols. D'après leurs résultats, les attentes émises par l'apprenant en termes de valeur attribuée au cours (quelle valeur l'apprenant accorde à la matière), le processus de travail espéré (comment se sentira-t-il au pendant l'étude de la discipline, l'aise espérée à étudier cette discipline), le résultat attendu (l'apprenant pense-il être capable de réussir à ce cours ?) et le coût attendu (le temps, l'énergie, les dépenses financières estimées pour ce cours) est un facteur motivationnel qui médiate la relation entre le SEP et la réussite scolaire. L'étude précédente s'est appesantie sur les attentes de l'élève à l'égard de la discipline (cours). Par contre, la nôtre s'est orientée vers les attentes des enseignants à l'égard des élèves. Dans tous les



cas, ces deux études apportent la preuve empirique que les attentes constituent un facteur qui module (soit en amplifiant, soit en atténuant) la relation entre le SEP et les performances. Les attentes constituent ainsi un facteur responsable de la variabilité du lien entre le SEP et les performances scolaires.

Il était question dans ce chapitre d'étudier l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Il en découle que les idées et les croyances que se font à priori les enseignants sur un apprenant ainsi que les pronostics de ceux-ci sur à propos de son succès ou de son échec ont des effets considérables sur le devenir scolaire de ce dernier. Le plus souvent à leur insu, les enseignants émettent des attentes à l'endroit de certains apprenants. Celles-ci influencent subtilement leurs performances ainsi que les capacités prédictives du SEP sur les performances scolaires. Ces résultats permettent de mieux comprendre la variabilité du lien entre le SEP et les performances ainsi que les controverses engendrées. Ils peuvent être capitalisés pour lutter contre les échecs scolaires et particulièrement l'échec en français dans l'enseignement technique. En agissant sur le SEP de l'apprenant et sur leurs propres attentes à l'égard de celui-ci, les enseignants peuvent réussir à booster sa persévérance, son engagement et sa réussite scolaire. Par exemple, à travers les expériences vicariantes, la persuasion verbale, et les messages d'efficacité, l'enseignant peut développer avec succès le SEP de ses apprenants. Tout en aidant les apprenants à développer un SEP élevé, les enseignants doivent s'abstenir d'exprimer les faibles attentes à l'égard de ses élèves. Ils doivent être impartiaux, optimistes et avoir un regard positif sur chaque élève.

## **CHAPITRE 3 : IMPLICATION DU CLIMAT SOCIOÉMOTIONNEL DANS LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES**

Ce troisième chapitre de la présente thèse prend en compte plusieurs éléments déjà présentés dans le chapitre 1, notamment le paradigme des douze besoins (Pourtois & Desmet, 2002) qui est l'un des fondements théoriques de ce chapitre et l'état des travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Plusieurs points sont abordés ici : d'abord l'approche conceptuelle du climat socioémotionnel, l'état des travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle, le climat de classe et la réussite scolaire. Ensuite, les rapports entre les études antérieures et la présente sous-étude qui permet de dégager sa spécificité et d'énoncer l'hypothèse de recherche. Enfin, dans l'aspect méthodologique, les résultats et la discussion sont abordés.

### **3.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DU CLIMAT SOCIOÉMOTIONNEL**

Au sens propre, le terme climat est une notion de la géographie qui renvoie à un ensemble des phénomènes météorologiques (température, humidité, ensoleillement, pression, vent, précipitations, etc.) caractérisant l'état moyen de l'atmosphère dans un lieu donné, à un moment donné. Par contre au sens figuré, c'est un concept de sciences sociales en occurrence de psychologie. Le climat renvoie alors à l'ambiance, le moral, l'atmosphère et fait référence à l'ensemble des circonstances dans lesquelles on vit. Le climat est qualifié par les termes mêmes qui décrivent le temps qu'il fait (Drozda-senkowska & Oberlé, 2006) : tendu, lourd, froid, triste ou chaleureux. Dans cette perspective ses indicateurs sont nombreux et sont autant subjectifs qu'objectifs. Selon les mêmes auteurs, les indicateurs subjectifs portent principalement sur l'évaluation faite par les membres d'un groupe ou par ses observateurs externes. Il s'agit des modes de relations sociales, des rapports au leader et/ou de son style de commandement, de la proximité, du degré de familiarité entre les personnes, le respect. Quant aux indicateurs objectifs, ils renvoient au taux de participation, d'échange entre les personnes, aux contraintes (conditions) matérielles et/ou imposées par les règlements, au type de commandement. Le climat social est étudié dans plusieurs domaines. On parlera ainsi suivant les domaines de : climat scolaire, climat de classe, climat familial, climat institutionnel /organisationnel, climat de travail. Toutefois, l'intérêt accordé par les chercheurs au climat dans les champs scolaire, des organisations et dans le monde du travail est plus important. C'est le climat dans le champ scolaire qui nous intéresse dans la présente sous-étude. Dans la littérature, le climat socio-émotionnel en milieu scolaire, axé sur l'approche systémique (école) et contextuelle (discipline ou classe) apparaît dominant et consentement élevé pour admettre le climat

scolaire non seulement comme un état donné, mais aussi comme le résultat d'un processus à la fois complexe et mouvant. Néanmoins, il est important de préciser que lorsqu'on parle du climat scolaire ou du climat de la classe, il s'agit d'un climat socio-émotionnel.

### **3.1.1. Approche définitionnelle du climat scolaire**

Le climat scolaire a été utilisé pour la première fois par Arthur Cecil Perry en 1908 (Guiller, 2018). Depuis plus d'un siècle, ce concept a fait l'objet d'une légion d'études et s'est affiné. Le climat scolaire reflète à la fois la qualité et le style de vie scolaire dans un établissement donné. Jadis entendu comme la sécurité vécue en milieu scolaire, ce concept intègre également, à nos jours, l'engagement, la motivation ainsi que le plaisir de travailler éprouvé par un acteur interne de l'école (élève, enseignant, administrateur).

Selon la « *National School Climate Center* » (cité par Cohen et al., 2009), idée soutenue par Debarbieux (2015), le climat scolaire repose, certes vrai sur une expérience subjective de la vie en milieu scolaire. Cependant, il prend en compte divers groupes sociaux qui prennent part à la vie scolaire, au sein de l'école, mais aussi d'une certaine manière ceux qui sont à l'extérieur de celle-ci : parents, partenaires « habitants » qui interagissent avec le milieu scolaire, c'est-à-dire la communauté scolaire élargie. Suivant cette perspective, le climat scolaire renvoie à l'appréciation des enseignants, des parents et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Le climat scolaire n'est donc pas réductible à l'école. Ainsi, le climat scolaire selon le « *School Climate Center* », renvoie à la qualité de vie à l'école. Il repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. « *Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* » (Debarbieux, 2015, p. 13).

De façon plus concrète, pour mieux comprendre ce concept, Cohen et al. (2009) ont mis en exergue cinq (05) éléments constitutifs du climat scolaire :

- les relations qui se traduisent notamment par le respect de la diversité (relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves à l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide) et la communauté scolaire et collaboration (support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, programmes d'assistance aux familles) ;
- l'enseignement et l'apprentissage qui prennent en compte la qualité de l'instruction (attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, récompenses, créativité valorisée,

participation encouragée) ; l'apprentissage social, émotionnel et éthique (en lien avec les disciplines) ; le développement professionnel (formation continue, évaluation des pratiques et le leadership (vision irréfutable et claire du projet d'école) ;

- la sécurité qui intègre la sécurité physique (plan de crise, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc.) et la sécurité émotionnelle (réponses au harcèlement, résolution des conflits) ;

- l'environnement physique notamment la propreté, l'espace et le matériel adéquats, l'esthétisme et offres extrascolaires ;

- le sentiment d'appartenance qui se traduit par le sentiment d'être relié à la communauté scolaire, à un adulte au moins pour les élèves, l'engagement, l'enthousiasme des professeurs et des élèves.

Pour plusieurs auteurs (Edmonson, 2003 ; Edmondson et al., 2001) le leadership joue un rôle central dans le climat scolaire. Pour ceux-ci, le leader joue un rôle crucial dans le développement du climat de sécurité psychologique. Ils relèvent trois caractéristiques d'un leader qu'ils appellent « coaching-oriented » :

- Il est accessible : il encourage les personnes à apprendre ensemble, il est soutenant et ouvert pour répondre aux questions, il prend le temps d'expliquer sans jugement ;*

- Il s'expose comme un modèle de faillibilité : il doit montrer une tolérance à l'erreur en montrant sa propre faillibilité, en prenant des risques, en évitant toute sanction ;*

- Il demande aux membres de son équipe des contributions et des feedbacks, et les invite à l'informer en cas de problème (Edmonson, 2003, p. 262)*

### **3.1.2. Effets du climat scolaire**

La qualité du climat scolaire ainsi que ses différentes dimensions ont une influence sur les apprenants, les personnels administratif et enseignant.

## **3. Effets du climat scolaire sur l'élève**

Plusieurs études soutiennent que le climat scolaire (sentiment d'injustice, culture de travail coopératif, relation professeurs/élèves, sentiment d'appartenance, violence et insécurité etc.) a une influence sur les performances scolaires, l'inclusion scolaire, l'assiduité des élèves, et le décrochage scolaire.

Une étude de Benbenishty et Astor (2005) soutient que l'insécurité et la violence ont une influence sur les performances des apprenants âgés entre 10 et 11 ans aux tests de langue et de

mathématiques. Ils se sont aussi rendu compte que les facteurs « relations professeurs-élèves » et « comportements à risque des pairs » ont influencé significativement et négativement les résultats obtenus par les apprenants âgés entre 13 et 14 ans aux tests de langue et de mathématique. Ils sont arrivés à la conclusion que le bon climat scolaire non seulement augmente les résultats scolaires mais, permet aussi aux apprenants de surmonter certains des obstacles liés aux caractéristiques socioéconomiques initiales. Des études soutiennent que la culture de travail coopératif et les bonnes relations professeurs – élèves (Hoy & Hannum, 1997), le sentiment d'appartenance et la valorisation des élèves par les enseignants (De Pedro, 2012) motivent les apprenants et favorisent la réalisation de meilleures performances.

Le climat socioaffectif a été développé sous le concept de « *sentiment de sécurité psychologique* » par Carmeli et Edmondson. En effet, le sentiment de sécurité psychologique est une « *croyance, partagée par les membres d'une même équipe, qu'il est possible de faire des erreurs sans être pénalisé par le groupe, de demander de l'aide, des informations ou des feedbacks sans qu'une piètre opinion ne soit portée envers le membre du groupe* » (Edmondson, 2003, p.257). Ainsi, le climat de sécurité se traduit par la présence de confiance, de respect dans les compétences des individus et d'attention portée à chacun. Il favorise notamment des comportements favorables à l'apprentissage comme rechercher de l'aide, poser des questions, expérimenter, engagement scolaire etc. (Edmondson, 1999, 2003).

Le climat scolaire est également négativement corrélé à l'absentéisme et au décrochage scolaire. En effet, environ 30 % d'élèves se sentent en situation d'injustice dans le système scolaire français, et ce sentiment est un facteur de décrochage majeur (Duru-Bellat & Meuret, 2009 ; OCDE, 2009, cité par Debarbieux, 2015). Au final, investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire des apprenants.

#### **4. Effets du climat scolaire sur les personnels**

L'analyse de la littérature révèle que le climat scolaire a des effets significatifs sur le moral, l'engagement et la performance de l'équipe éducative. En effet, un climat scolaire positif constitue un appui pour la stabilité de l'équipe éducative. Aux Etats-Unis, l'une des difficultés majeures est le manque de stabilité des équipes enseignantes, voire leur désistement. En effet, environ 40 à 60 % dans les cinq premières années de recrutement démissionnent par le manque de soutien administratif, l'impression de n'avoir aucune influence sur l'école, et les problèmes de discipline indépendamment des facteurs personnels et financiers (Boyd et al., 2006). Dans cette même logique, une étude québécoise (Jeffrey & Sun, 2006) souligne que l'incidence du soutien ressenti par les enseignants débutants sur la qualité de leur moral et de leur investissement professionnel. Ce

qui influence, à son tour la qualité de leurs enseignements. Au final, dans une école caractérisée par un climat scolaire sain, où l'administration sait comment soutenir les professeurs et les autres collaborateurs dans leur travail, et que ce soutien est perçu et apprécié par ceux-ci, l'engagement et la performance au travail sont positivement influencés (Cohen et al., 2009).

## **5. Effets du climat scolaire sur la violence en milieu scolaire**

Les facteurs exogènes comme les facteurs socioéconomiques expliquent les violences en milieu scolaire. Cependant, les établissements de même type social (environnement socioéconomique) ne connaissent pas une violence identique. Ce qui amène à penser qu'en dehors des facteurs exogènes, des facteurs endogènes sont aussi à l'origine de la violence en milieu scolaire. Plusieurs travaux soutiennent que le climat scolaire a un lien avec la violence observée en milieu scolaire (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Debarbieux, 1996 ; Carra & Sicot, 1997 ; Benbenishty & Astor, 2005). Ainsi, plusieurs études révèlent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence (Payne et al., 2006 ; Wilson, 2004). De façon plus approfondie, Debarbieux (2015) a montré que les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimisation sont l'instabilité de l'équipe enseignante, puis l'injustice et le manque de clarté dans l'application des règles. Des enquêtes (Debarbieux, 2011 ; Evrard, 2011 ; Hubert, 2013) montrent que 5 à 6 % des élèves de l'école élémentaire ou du collège subissent un harcèlement sévère (répétition de victimisations), poussant de ce fait les victimes à vivre l'école comme un cauchemar et une proportion importante des élèves (entre 20 et 25 %) s'absentent de façon chronique par peur de harcèlement (Blaya, 2010).

Au final, le climat scolaire est global et varie d'une école à une autre. Cependant les salles de classe au sein d'une même école n'ont pas forcément un climat identique. Une salle de classe peut être plus sécurisée, calme, avec des relations sociales pacifiques sources du bien-être, contrairement à une autre salle de classe du même établissement qui se démarque par une insécurité psychologique permanente, des relations conflictuelles etc. Ce qui ouvre une brèche à l'analyse du climat de classe, assez documenté dans la littérature.

### **3.2. LE CLIMAT DE CLASSE : APPROCHE CONCEPTUELLE**

Cette articulation du travail aborde l'approche définitionnelle et les composantes du climat de la classe

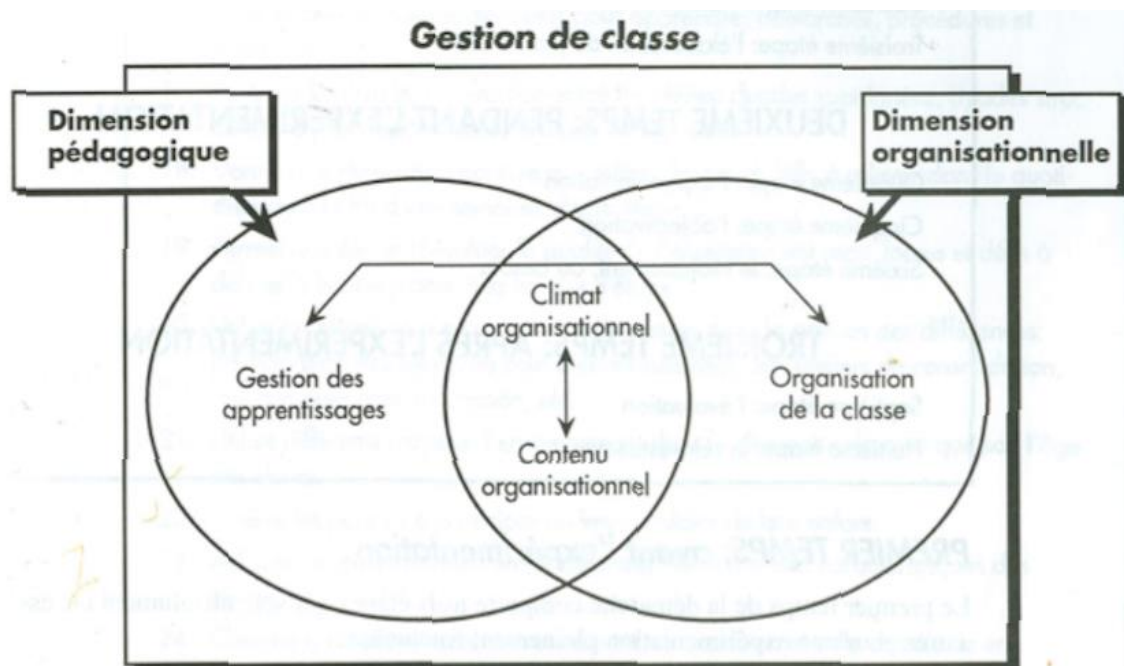
#### **3.2.1. Approche définitionnelle**

Parmi les différents aspects de la gestion de la classe, Caron (1994) souligne que la composante la plus importante à gérer est bien le climat de classe il a des effets directs sur le

comportement des élèves en classe et sur leur réussite dans les apprentissages. L'enseignant est en grande partie responsable du climat de sa salle de classe. S'il faillit, les apprenants vont automatiquement le ressentir et créer des situations qui mèneront à une dégradation de l'ambiance au sein de la salle de classe.

En effet, pour Archambault et Chouinard (1996, cité par Mangia, 2005, p.6), « *la gestion de classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* ». Caron (1994) classe les éléments constitutifs de la gestion de la classe en deux dimensions et quatre composantes (voir figure ci-après). D'un côté, se trouve la dimension pédagogique comportant tout ce qui est lié à la gestion des apprentissages (planification, démarches, procédures, stratégies d'apprentissage, méthodologie du travail intellectuel, évaluation, réinvestissement). De l'autre côté, se trouve la dimension organisationnelle qui contient tous les aspects liés à l'organisation de la classe et à son fonctionnement concret (gestion du temps, aménagement de l'espace, gestion des groupes de travail, utilisation des moyens d'enseignement et utilisation du matériel pédagogique et didactique). Cependant, il existe deux autres composantes communes aux deux dimensions. Il s'agit du climat et du contenu organisationnels. Le climat organisationnel renvoie à l'ambiance éducative de la vie de la classe (attitudes, relations, motivation, discipline et résolution de conflits), alors que le contenu organisationnel regroupe tout ce qui touche à l'enseignement (philosophie des programmes et les orientations, conceptions de l'apprentissage, objectif du cours et c.). La figure ci-après illustre bien ces éléments constitutifs de la gestion de classe selon Caron.

**Figure n° 7 :** Gestion de classe selon Caron



Source : Caron (1994)

Pour Caron (1994), le climat de la classe est « *l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre* » (p.100). Cette définition met l'accent sur les conséquences positives d'un bon climat de la classe autant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève. D'ailleurs plusieurs études soulignent qu'un climat de classe positif favorise de bons comportements et une meilleure réussite scolaire (Dorman et al., 1997, cités par Filiault & Fortin, 2011). La définition de Caron met également l'accent sur les dimensions sociales et émotionnelles. C'est pourquoi certains auteurs préfèrent le concept « *climat socioémotionnel* ». Dans le cadre de la présente sous-étude, le climat socioémotionnel de la classe est préféré. Il renvoie à l'ambiance, les ressentis émotionnels ainsi que la qualité des relations entre les acteurs qui stimulent ou pénalisent l'enseignement et l'apprentissage.

### **3.2.2. Composantes et dimensions du climat de classe**

#### **3.2.2.1. Les composantes du climat de classe selon Caron (1994)**

Le climat de classe résulte de différents éléments que Caron (1994) classe en 3 composantes : L'attitude personnelle de l'enseignant, le style de relation avec les parents et leurs enfants et la capacité de favoriser la motivation, d'installer une discipline saine et de gérer les différends.

#### **6. L'attitude personnelle de l'Enseignant.**

L'attitude personnelle de l'enseignant est le climat intérieur de la personne responsable de la classe. Ce climat intérieur est extériorisé à travers le comportement implicite et explicite de l'enseignant. Par exemple, les signes non verbaux que l'enseignant renvoie (ton de la voix, gestes, mimiques, regard, etc.) sont ressentis et interprétés par les apprenants qui, à leur tour répondent avec leur propre climat intérieur. Un enseignant de classe doit donc connaître son profil, ses attitudes etc. et les réguler de façon à favoriser un bon climat au sein de sa classe.

#### **7. Le style de relation entre l'enseignant, les parents et leurs enfants.**

L'un des principes psychopédagogiques est de connaître (voir reconnaître) l'enfant qu'on est appelé à enseigner. Cette connaissance est primordiale pour assurer la sérénité du climat de la classe pour chaque élève et favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire. Un enseignant se doit d'avoir les informations sur la situation familiale de ses élèves, de s'intéresser personnellement à chacun d'eux. Ceci lui permettra de déceler les forces, les lacunes, les intérêts de chacun. La relation mise



en place entre les parents et les enseignants (parents-partenaires) est significative. À en croire Caron (1994), l'enfant sentira une solidarité entre ces acteurs qui sera sécurisante pour lui et cela lui permettra de travailler encore mieux à son développement.

#### **8. La capacité à favoriser la motivation, d'instaurer une saine discipline et de gérer les conflits.**

En dehors des compétences de l'enseignant à enseigner c'est-à-dire à transmettre les connaissances, il doit aussi avoir d'autres capacités qui contribuent, elles aussi, à favoriser l'apprentissage. Nous avons tout d'abord, la motivation qui est un ensemble de forces qui poussent une personne à agir. Un enseignant qui étudie et gère adéquatement les types de motivation contribue à la mise sur pied d'un climat serein dans sa classe. Précisons aussi que le fait de renvoyer une image positive de l'élève, nourrit ses capacités et ses perceptions, et lui donne la force de s'engager dans ses études. Ensuite, nous avons la capacité à instaurer une saine discipline qui aide l'élève « *à organiser sa vie et ses actions de façon à en tirer le maximum de plaisir, en tenant compte des autres et du monde dans lequel il vit* » (Caron, 1994, p.107). Le contenu des apprentissages assimilés par l'apprenant est bénéfique pour le climat de la classe : suivre une formation au niveau des savoirs (son fonctionnement), des savoir-faire (vivre et élaborer quelques règles de classe et les conséquences y relatives) et concernant les savoir-être (développer des valeurs, des attitudes d'engagement et de responsabilité) structure et développe l'autodiscipline chez l'apprenant nécessaire pour un climat de classe sécurisé. Enfin, les enseignants doivent pouvoir être en mesure de gérer au mieux les conflits, étant donné que ceux-ci sont inhérents aux relations sociales. Jean Paul Sartre disait à cet effet que la relation à autrui est essentiellement conflictuelle. Ainsi, un conflit non ou mal résolu peut aboutir à une détérioration du climat en classe et des relations. Au final, Caron (1994) estime qu'il faut donc vivre les conflits afin qu'ils deviennent des expériences de vie pour les élèves.

##### **3.2.2.2. Dimensions du climat socio-émotionnel de la classe selon Pianta et al. (2012).**

En 2012, Pianta et al. ont élaboré la « *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* ». C'est un instrument qui opérationnalise le concept de climat de classe en faisant ressortir ses quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et la considération du point de vue de l'étudiant. Chacune de ces dimensions regorge des indicateurs, composés de plusieurs marqueurs comportementaux. Cet instrument mesure de façon plus précise le climat de la classe.

## 9. Le Climat positif

La dimension climat positif renvoie au lien émotionnel entre d'une part l'enseignant et les apprenants et d'autre part entre les apprenants. Elle intègre aussi la chaleur, le respect et le plaisir communiqués dans les interactions verbales et non-verbales. Ses indicateurs sont : les relations, l'affect positif, les communications positives et le respect. Les relations constituent le premier indicateur qui s'intéresse aux relations entre les différents intervenants au cours (enseignants, élèves), s'ils paraissent intéressés, impliqués les uns les autres. Ses marqueurs comportementaux sont entre autres, des activités partagées (enseignant-apprenants, apprenant -apprenant), la proximité relationnelle enseignant-étudiants et entre étudiants caractérisée par l'entraide, des rires synchrones, des sourires, des regards et la présence de conversations sociales. Le second indicateur est l'affect positif. Il évalue si les enseignants et apprenants paraissent contents d'être en cours ensemble ou pas. Les marqueurs comportementaux sont entre autres, des sourires, des rires, de l'enthousiasme échangés (enseignant-étudiants, entre étudiants). Le troisième indicateur est constitué des communications positives. Elles rendent compte de la qualité des interactions, des échanges entre les apprenants et entre ceux-ci et l'enseignant. Voici quelques marqueurs comportementaux : signes de considération verbale et non-verbale, des attentes positives. Par exemple, l'enseignant fait des commentaires des comportements positifs dans la même tonalité. Le dernier facteur, le respect, renvoie à la considération qui règne dans les relations enseignant-étudiants et inter-étudiants. Ses indicateurs comportementaux sont entre autres, des regards ou contacts visuel, (entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant) de la chaleur, des voix calmes, un langage respectueux et poli (« merci », « *s'il vous plaît* » etc.), du partage.

## 10. Climat négatif

La dimension climat négatif renvoie au niveau de négativité (irritation, colère, agressivité) exprimé dans le cours. C'est à la fois l'absence de climat positif et la présence des 4 indicateurs négatifs suivants : contrôle punitif, affects négatifs, sarcasme/irrespect et négativité sévère. Les affects négatifs renvoient à une tonalité négative des interactions enseignant-étudiants et inter-étudiants marquée par l'enseignant ou les apprenants qui sont irrités, en colère, parlent avec un ton de voix rude, agacé et quelques fois des épisodes d'agression verbale entre apprenants. Le contrôle punitif est l'ensemble des actions de menace ou hausse de ton de l'enseignant, à des fins de contrôle. Ses marqueurs comportementaux sont : des cris, des menaces, un contrôle physique, des

punitions ou des menaces de punitions (ou sanctions). En ce qui concerne l'indicateur sarcasme/irrespect, il témoigne dans quelle mesure l'enseignant utilise de sarcasme et d'irrespect pendant le cours. Il est marqué par le ton sarcastique, moqueur, blessant de l'enseignant et ses paroles ordurières ou un comportement humiliant. Le dernier indicateur de cette dimension est la négativité sévère. Elle renvoie à la victimisation des apprenants par l'enseignant. Ce dernier est constamment en train de les reprendre, contrôler leur travail ou leur comportement en formulant des jugements négatifs. Ses marqueurs comportementaux sont : Le surcontrôle et l'intimidation des étudiants, les punitions par l'enseignant.

## **11. Sensibilité de l'enseignant**

La sensibilité est la capacité de l'enseignant à porter son attention sur les besoins émotionnels et académiques des étudiants et à y répondre favorablement (par exemple l'aide et l'encouragement). C'est aussi la réceptivité et la réactivité aux besoins individuels des étudiants. Cette dimension comporte quatre types d'indicateurs : la conscience/vigilance, la réceptivité, la réponse aux problèmes et le confort des étudiants. La conscience/vigilance est la manière dont l'enseignant gère les événements de son cours, en portant attention aux étudiants ayant besoin d'aide. Ses marqueurs comportementaux sont : l'anticipation des problèmes des apprenants par l'enseignant, la planification des enseignements en fonction de ces problèmes et l'attention portée par ce dernier sur la compréhension ou les difficultés de ses apprenants. L'indicateur réceptivité est la manière dont l'enseignant réagit aux besoins et signaux de demande d'aide que les étudiants peuvent émettre. Ses marqueurs sont : la reconnaissance par l'enseignant des émotions exprimées par les apprenants, l'offre du réconfort, de l'assistance, et du soutien individualisé. En ce qui concerne la réponse aux problèmes, il s'agit de la manière dont l'enseignant règle les problèmes de ses étudiants. De façon concrète, l'enseignant apporte de l'aide de manière efficace et opportune, il aide à résoudre les problèmes auxquels sont confrontés ses étudiants. Le dernier indicateur de la dimension sensibilité est le confort des apprenants. Quand les apprenants se sentent confortables, ils n'hésitent pas à solliciter de l'aide, à s'exprimer librement, notamment face aux problèmes de compréhension ou d'exécution d'une procédure. Les marqueurs suivants peuvent être observés : recherche spontanée d'aide de l'enseignant, participation librement consentie aux activités, prise de risques intellectuels, discussions sur les incompréhensions ou les zones d'ombre.

## **12. Considération du point de vue de l'étudiant**

Un enseignant qui considère le point de vue de l'étudiant centre les interactions, les activités de la classe sur les apprenants, leurs intérêts, leur motivation, leur point de vue, tout en

encourageant leur autonomie et responsabilité, leur prise d'initiative dans les activités académiques. Les quatre (4) indicateurs de la considération du point de vue de l'étudiant sont : la souplesse et l'attention centrée sur l'étudiant, la connexion à la vie de tous les jours, le soutien à l'autonomie et au leadership et les interactions significatives entre pairs. On parle de souplesse et d'attention centrée sur l'étudiant quand l'enseignant mène son cours de manière souple et adaptée aux étudiants, en encourageant l'expression de leurs idées et opinions. Concrètement, l'enseignant montre de la flexibilité dans son action (réexpliquer un point qui ne semble pas compris), et dans les activités qu'il propose ; il intègre les idées des étudiants à son action, suit leur initiative. Le second indicateur de la considération du point de vue de l'étudiant est la connexion à la vie de tous les jours. Elle consiste pour l'enseignant à connecter son enseignement à l'expérience de ses étudiants, en montrant comment et pourquoi le contenu enseigné a un sens hors du cours. Elle est effective quand l'enseignant évoque les connexions, les relations de ce qu'il enseigne avec l'expérience des étudiants en expliquant son utilité et son utilisation. Le troisième indicateur, soutien à l'autonomie et au leadership, renvoie à l'autonomie et à la prise d'initiative que l'enseignant laisse aux étudiants. En pratique, l'enseignant offre des choix aux étudiants ; leur permet de mener des activités ; leur donne des responsabilités. Les interactions significatives entre pairs constituent le dernier indicateur. C'est la manière dont l'enseignant encourage les interactions entre apprenants, pour un meilleur engagement et la compréhension des étudiants. Concrètement, l'enseignant encourage les interactions entre pairs et le travail de groupe.

### **3.3. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, CLIMAT DE CLASSE ET REUSSITE SCOLAIRE : ETAT DES TRAVAUX**

Cette articulation du travail porte essentiellement sur trois axes : le climat socio-émotionnel de la classe comme facteur de la réussite scolaire, le rôle joué par le SEP et le climat de la classe dans la réussite scolaire et sur la relation entre les études antérieures et la présente sous-étude.

#### **3.3.1. Le climat socio-émotionnel de la classe : un facteur décisif de la réussite scolaire**

Le climat de la classe ou l'environnement pédagogique de la classe a une influence notable sur le bien-être et les performances de l'apprenant. Ce lien est soutenu par plusieurs études. Une étude de Berger et al. (2011) menée auprès des élèves de troisième et de quatrième année, a permis de démontrer des corrélations significatives entre le bien-être social et émotionnel, une perspective positive du climat scolaire, et la réussite scolaire. Cette étude permet de comprendre que le climat de la classe a des effets sur le bien-être social et émotionnel et qu'en retour ce bien-être social et

émotionnel alimente la réussite scolaire. L'environnement pédagogique de la classe ou climat de la classe est constitué des facteurs comme la relation enseignant-élève, la sensibilité de l'enseignant, la gestion des situations de classe, la conception de l'erreur véhiculée dans la classe et les pratiques évaluatives (Parent & Marina, 2020). La littérature révèle que chacun de ces facteurs a une influence sur le bien-être de l'apprenant et sur sa réussite scolaire.

La qualité de la relation qu'un élève entretient avec son enseignant peut avoir une influence (positive ou négative) sur son bien-être et sa capacité à réussir. La relation enseignant-élève est conceptualisée selon trois perspectives : la perspective de l'attachement (la proximité affective, la sécurité, la confiance et la communication), la perspective motivationnelle (stratégies de motivation, pratiques pédagogiques et habiletés interpersonnelles de l'enseignant) et la perspective socioculturelle (culture interpersonnelle de la classe et de l'école). Fortin et al. (2011) rapportent que les attitudes ou pratiques de l'enseignant associées à une relation positive avec l'élève et qui améliorent de ce fait ses performances sont : apporter un soutien émotionnel ; favoriser un bon niveau d'autonomie chez l'élève pour augmenter sa responsabilisation, sa motivation intrinsèque et son sentiment de compétence ; entretenir des relations chaleureuses et humaines ; traiter les élèves avec équité et interagir avec respect ; avoir des attentes réalistes envers les élèves ; avoir une communication ouverte et authentique ; avoir une communication non verbale ouverte, respectueuse et empathique ; être proche des élèves ; travailler à atteindre des buts communs favorisant l'engagement des apprenants et leur participation. À l'inverse, les attitudes ou pratiques de l'enseignant associées à une relation négative sont : favoritisme, lutte de pouvoir, utilisation de pratiques coercitives, irrespect et humiliation, impatience, hostilité et difficultés d'approche, froideur et sévérité, désengagement, désintérêt et critique. Ces dernières attitudes sont susceptibles d'inhiber l'engagement et la participation des apprenants et d'affecter négativement leurs performances.

Les chercheurs de ce domaine reconnaissent également l'influence durable et continue de la qualité de la relation enseignant-élève sur les habiletés sociales et cognitives de l'enfant dès le préscolaire et son incidence sur le développement cognitif et social durant le primaire et le secondaire (Davis, 2003 ; Fortin et al., 2011). De façon générale, la relation positive enseignant-élève a une influence positive sur quatre (04) sphères : l'engagement et la réussite scolaire (amélioration de la participation en classe, attitude positive envers l'école, motivation accrue, bon engagement, meilleurs résultats scolaires etc.) ; le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève (source d'attachement sécurisant, diminution des symptômes dépressifs, augmentation de l'estime de soi etc.) ; les problèmes de comportement et habiletés sociales (moins de problèmes de

comportement, réduction des risques de déviance et d'adoption de comportements violents etc.) et la transition primaire-secondaire ( transition facilitée par une relation positive, meilleure adaptation sociale et émotionnelle, diminution du stress, diminution du risque de présenter des difficultés d'adaptation) (Davis, 2003 ; Desrosiers & al., 2012 ; Fortin et al., 2011 ; Mason et al., 2017). Cette relation positive contribue également à une meilleure adaptation scolaire (Nur et al., 2018). Il est important de préciser que les bénéfices issus d'une relation positive seraient encore plus importants chez les élèves en difficulté que chez les élèves ne présentant pas de problèmes particuliers (Fortin et al. 2011). Malheureusement, conformément à l'effet pygmalion, il semblerait que la relation maître-élève positive est plus rare lorsqu'il s'agit d'un élève en difficulté (Rousseau et al., 2009). Par contre, une relation conflictuelle avec l'enseignant peut avoir une influence négative sur la motivation, la participation en classe, la vision de l'école, la réussite scolaire, le bien-être, le développement des comportements prosociaux et le niveau d'engagement (Pianta & Stuhlman, 2004).

En ce qui concerne la sensibilité de l'enseignant, pour Gerber et al. (2007, cité par Parent & Marina, 2020) l'enseignant sensible est celui qui est capable de reconnaître les besoins individuels des élèves et d'y réagir avec une approche positive, laquelle permet de les faire progresser tant du point de vue de leur développement émotionnel que de celui de leurs apprentissages scolaires. *« L'enseignant qui fait preuve de sensibilité est d'une part, conscient des sentiments, des souhaits et des valeurs de ses élèves puis, d'autre part, les fait participer activement aux dynamiques de l'éducation »* (Thomas, 2012, p. 170). Par ses interventions cohérentes et proactives, il met en place des environnements où les élèves se sentent en sécurité et libres d'explorer et d'apprendre ; *« remarque de subtils signaux provenant de ses élèves et répond aux problèmes perçus en utilisant divers moyens »* (Pianta et al., 2012, p. 375). Exemple : remarquer la mine basse d'un élève et y répondre adéquatement et subtilement. Un enseignant qui fait preuve de sensibilité peut modifier les modèles relationnels de l'enfant ainsi que ses comportements (Sabol & Pianta, 2012). Par sa sensibilité, il inhibe la capacité des élèves qui présentent des difficultés comportementales à développer des relations conflictuelles avec la classe (Buyse et al., 2008). Hamre et Pianta (2001) rapportent que la sensibilité de l'enseignant aux besoins des apprenants et les rétroactions à la fois positives et fréquentes à leur intention contribueraient à réduire leurs difficultés dans la suite de leur parcours scolaire. La plupart des recherches dans cette perspective sont arrivées à la conclusion selon laquelle *« lorsque les enfants se trouvent dans une classe où il y a des interactions chaleureuses et sensibles de la part (...) de l'enseignant, cela peut contribuer à protéger les enfants à risque qui présentent des difficultés d'attachement et favoriser des relations enseignant-élèves*

*positives* » (Parent & Marina, 2020, p. 44) et conséquemment leur apprentissage et leur réussite scolaire.

La gestion des situations de classe est aussi importante que la qualité de la relation élève - enseignant et la sensibilité de l'enseignant. L'enseignant dans son travail est appelé à gérer plusieurs situations, certaines pouvant être jugées plus difficiles que d'autres. Il peut faire face à des élèves qui présentent diverses problématiques (rebelles, bavards, irrespectueux) de nature à compromettre le calme et la sérénité dans la salle de classe. Certains enseignants peuvent parvenir plus difficilement que d'autres à gérer des situations jugées difficiles vécues en classe et à créer un climat propice aux apprentissages (Archambault & Chouinard, 2009). Lorsque les enseignants ont une attitude positive et que les interventions qu'ils font sont de qualité, cela permet de prévenir la violence scolaire et la victimisation. Inversement, lorsque les enseignants ont trop souvent recours à des méthodes punitives pour gérer les comportements difficiles, cela a pour effet de nuire aux relations enseignant-élèves et créer un cercle vicieux de coercition qui mène au développement de problèmes de comportements plus importants (Poulin et al., 2015 ; Walker et al., 2004).

Une autre dimension de l'environnement pédagogique de la classe, et pas la moindre, est la conception de l'erreur véhiculée dans la classe. La conception de l'erreur véhiculée dans la classe est définie par Brunette (2013) comme « *le sens que les élèves donnent aux erreurs commises dans diverses situations d'apprentissage ainsi que les émotions qui y sont liées* » (p. 69). Cette conception de l'erreur est en grande partie construite à partir du comportement de l'enseignant pendant les activités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Selon Astolfi (2017), à l'école, l'erreur peut être source d'angoisse, de stress. Face à l'erreur, certains enseignants réagissent par la sanction, car ils considèrent l'erreur comme une faute et les élèves qui l'ont commise peuvent même faire l'objet de moquerie de la part de l'enseignant et des autres élèves. D'autres par contre, réagissent par un effort de réécriture de la progression, car ils considèrent l'erreur comme un bogue, un pont de départ pour apprendre. Toutefois, précisons qu'apprendre c'est surmonter ses erreurs ; sans erreurs, il n'y a pas d'apprentissage. Un élève qui ne commet pas les erreurs n'est plus un sujet de l'apprentissage. Lorsque l'erreur est perçue comme un scandale, les élèves cessent d'intervenir et le risque d'échec scolaire devient plus grand (Parent & Marina, 2020).

### **3.3.2. Rôle joué par le SEP et le climat de la classe dans la réussite scolaire**

Deux études (Lessard et al., 2015 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007) ayant fait appel au SEP de l'enseignant nous intéressent particulièrement à ce niveau. Une étude de Lessard et al. (2015) a été

menée sur l'accompagnement de l'enseignant du secondaire visant l'engagement et la réussite des élèves. Cette étude a analysé le SEP de l'enseignant c'est-à-dire le jugement porté par l'enseignant sur ses capacités à obtenir les changements souhaités sur l'engagement et l'apprentissage des élèves autant chez les élèves difficiles ou ceux en difficulté que les élèves peu motivés. Les résultats ont révélé que le SEP de l'enseignant influence à la fois le soutien émotionnel, le soutien pédagogique et l'organisation de la classe. Un enseignant qui a un SEP élevé a tendance à apporter un soutien émotionnel à ses apprenants qui se manifeste par l'instauration d'un climat positif, sa sensibilité et le respect du point de vue de l'apprenant. En outre, l'étude a montré que lorsque le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique sont efficaces, l'engagement des élèves augmente et leurs performances s'améliorent. L'étude de Skaalvik & Skaalvik (2007) a, quant à elle, montré que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence positivement leurs pratiques pédagogiques, donc leur capacité à instaurer un environnement pédagogique de qualité, et par conséquent la réussite de leurs élèves.

Une autre étude, celle de Vogt (2020) a analysé dans quelle mesure le climat de classe influence le sentiment d'efficacité des élèves. Faisant appel à une méthode quasi-expérimentale, l'auteur a montré qu'un climat de classe serein influence le SEP des élèves au cours d'anglais. Une première mesure du SEP des apprenants était faite au début de l'enseignement de cette discipline. Par la suite, une activité a été menée de manière différente dans deux salles de classe afin de découvrir à la fin si le travail de groupe et l'entraide permettent d'augmenter le SEP de l'élève. Les résultats ont révélé qu'un climat de classe serein engendre une augmentation significative du SEP.

### **3.3.3. Études antérieures et la présente sous-étude**

Les études antérieures présentées plus haut, indiquent que le climat scolaire en général a un lien avec la violence observée en milieu scolaire, la stabilité de l'équipe éducative. Il influence les performances scolaires, l'inclusion scolaire, l'assiduité des élèves, et le décrochage scolaire (Benbenishty & Astor, 2005 ; Carra & Sicot, 1997 ; Debarbieux, 1996 ; Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Hoy & Hannum, 1997 ; Jeffrey & Sun, 2006). Les études ayant particulièrement porté sur le climat socioémotionnel de la classe et notamment sur ses dimensions révèlent des résultats similaires. En effet, la qualité de la relation qu'un élève entretient avec son enseignant (Fortin et al., 2011), sa sensibilité (Hamre & Pianta, 2001), la conception de l'erreur véhiculée dans la classe (Parent & Marina, 2020) et la gestion des situations de classe (Archambault & Chouinard, 2009) ont une influence sur le bien-être de l'élève, sa capacité à réussir et son parcours scolaire. Les études dans ce domaine ont rarement fait appel au sentiment d'efficacité personnelle. Pour Vogt (2020), un



climat de classe serein engendre une augmentation significative du SEP. Analysant les faits du point de vue de l'enseignant, certaines études ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence positivement leurs pratiques pédagogiques notamment leur capacité à mettre sur pied un climat socioémotionnel propice à l'apprentissage (Lessardat al., 2015 ; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Au final, les études portant sur le climat de la classe n'abordent presque pas le rôle que pourrait jouer le climat socio-émotionnel dans la relation entre le SEP et les performances scolaires. Pourtant certaines études, notamment celles de Hayat, & al. (2020) et de Doménech-Betoret et al. (2017) qui ont été présentées dans la partie introductive de cette thèse, soutiennent que des facteurs intermédiaires (par exemple les facteurs motivationnels et métacognitifs) sont susceptibles de médier la relation entre le SEP et la performance. Un travail dans cette perspective mais prenant plutôt le climat de la classe comme facteur intermédiaire, n'a pas encore fait l'objet d'une étude, du moins à notre connaissance. C'est ce à quoi s'intéresse ce chapitre. Ainsi, la question de recherche qui le sous-tend est la suivante : quel rôle joue le climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? L'objectif étant d'étudier l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

### **3.4. HYPOTHÈSE**

En guise d'hypothèse de recherche (HRS2), la présente sous-étude postule que le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En d'autres termes, on s'attend à ce que le lien entre le SEP et les performances des élèves en français soit facilité ou atténué suivant le climat socioémotionnel (positif ou négatif) de la classe.

### **3.5. MÉTHODE**

Comme dans le précédent chapitre, cette sous-étude a reposé sur la méthode quasi-expérimentale. Elle a mobilisé le questionnaire du SEP, l'induction expérimentale des climats socioémotionnels positif et négatif, le questionnaire de mesure de la perception du climat de la classe par les apprenants, les épreuves d'évaluation des performances des apprenants en français comme outils de collecte des données.

### **3.5.1. Participants**

Initialement, les participants de cette sous-étude étaient constitués de 93 participants, soit 69 élèves pour les groupes expérimentaux, élèves de troisième année Électricité, du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo. Et 24 élèves de la filière Couture sur mesure pour le groupe témoin. Compte tenu de leur effectif, les élèves de spécialité électricité ont été divisés en deux groupes par l'institution, depuis le début d'année. Au final, à cause des absences et de quelques refus de participer à cette sous-étude, l'échantillon expérimental a été réduit à 62 participants. Il s'agit de 32 participants d'Électricité groupe 1 (A3 ELEC 1) et 30 participants d'Électricité groupe 2 (A3ELEC 2). Ils sont constitués de 38 garçons et 24 filles. Si la majorité des participants (51) sont âgés entre 12 et 15 ans, 2 participants ont moins de 12 ans et 9 ont plus de 15 ans. Ces participants ont été sélectionnés suivant la technique d'échantillonnage par choix raisonné. En effet ces classes ont été intentionnellement choisies par le chercheur parce qu'elles regroupent les participants de la même spécialité répartis dans deux salles de classe. Ces classes se ressemblent en termes de niveau d'étude et de spécialité, constituant ainsi une situation intéressante pour une expérience nécessitant l'induction de deux climats socioémotionnels de classe différents. En ce qui concerne la condition témoin, elle est constituée de 24 élèves de la filière COME. Donc l'échantillon final est constitué de 86 participants.

### **3.5.2. Plan d'expérience**

Avant de parler du plan d'expérience proprement dit, il est important de s'attarder un tant soit peu sur les différents facteurs impliqués, leurs modalités et les symboles correspondants. Conformément aux normes de représentation (Rossi, 1987), le facteur sentiment d'efficacité personnelle constitué des modalités élevée et faible est symbolisé par  $S_2$ . Ses deux modalités sont respectivement écrites de la façon suivante :  $s_1$  pour sentiment d'efficacité personnelle élevé et  $s_2$  pour sentiment d'efficacité personnelle faible. Le facteur climat socioémotionnel, constitué de deux modalités est symbolisé par  $C_2$ . Ses deux modalités sont respectivement écrites de la façon suivante :  $c_1$  pour climat socio-émotionnel positif et  $c_2$  pour climat socio-émotionnel négatif. Ayant 2 facteurs de 2 modalités chacun, le plan d'expérience approprié retenu pour la présente sous-étude est un plan factoriel de type  $2 \times 2$  ( $S_2 \times C_2$ ).

**Tableau n°11** : Plan d'expérience factoriel de type 2 x 2 ( $S_2 \times C_2$ )

|       | $C_2$ | $C_1$     | $C_2$     |
|-------|-------|-----------|-----------|
| $S_2$ |       |           |           |
| $S_1$ |       | $S_1 C_1$ | $S_1 C_2$ |
| $S_2$ |       | $S_2 C_1$ | $S_2 C_2$ |

Source : le chercheur

Il ressort de ce plan factoriel quatre conditions expérimentales correspondant à 4 groupes indépendants :

- la condition expérimentale 1, correspondant aux participants du groupe 1. Cette condition est constituée des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plongés dans un climat socio-émotionnel positif ( $S_1 C_1$ ) ;
- la condition expérimentale 2, correspondant aux participants du groupe 2. Elle est constituée des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plongés dans un climat socio-émotionnel négatif ( $S_1 C_2$ ) ;
- la condition expérimentale 3, concernant les participants du groupe 3. Elle est constituée des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible se trouvant dans un climat socio-émotionnel positif ( $S_2 C_1$ ) ;
- la condition expérimentale 4, concernant les participants du groupe 4. Elle est constituée des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle se trouvant dans un climat socio-émotionnel négatif ( $S_2 C_2$ ).

### 3.5.3. Instruments de collecte des données

Plusieurs instruments ont été mobilisés pour collecter les données. Il s'agit du questionnaire du SEP, le questionnaire de mesure de la perception du climat de la classe par les apprenants et les épreuves de français. Le même questionnaire du SEP et les mêmes épreuves de français de la sous-étude précédente ont été utilisés ici (voir annexes 3, 4, 5, 6, 9, 10 et 11).

Pour mesurer la perception du climat de la classe, un questionnaire de 10 items a été utilisé (voir annexe 8). Ce questionnaire a été élaboré suivant les dimensions du climat socioémotionnel induits par l'expérience : l'ambiance générale de la classe, les relations élève enseignant, la sensibilité envers l'apprenant et la prise en considération du point de vue de l'élève. Il était demandé aux participants d'indiquer à quel point chaque affirmation correspond à ce qu'ils ont vécu durant les 2 semaines d'expérimentation. Chaque participant était appelé à entourer un seul chiffre

par ligne correspondant à sa réponse. Les possibilités de réponse allaient de 1 (jamais) à 4 (Presque toujours) en passant par 2 (rarement) et par 3 (constamment). Parmi les items, on a : « L'enseignant de français se moque des échecs, mauvaises réponses et écarts de conduite des élèves » (item 1, relatif à l'ambiance générale de la classe) ; « L'enseignant de français adopte un comportement qui favorise des relations harmonieuses avec les élèves. » (item 4, relatif à la relation élève-enseignant) ; « L'enseignant de français n'accorde pas d'attention à ce que nous faisons pendant son cours. » (item 7, relatif à la sensibilité de l'enseignant envers les élèves) et « L'enseignant de français implique les élèves dans la prise de certaines décisions » (item 9, relatif à la prise en considération du point de vue de l'élève).

#### **3.5.4. Validation des instruments de recherche**

Dans le cadre du présent travail, la validation des instruments de recherche satisfait à deux exigences : d'une part la validité interne et d'autre part la validité externe. Pour s'assurer de la validité interne, c'est-à-dire de la consistance logique entre les termes définissant la recherche et notamment les instruments, nous sommes partis de la question de recherche suivante : quel rôle joue le climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Partant de cette question, une hypothèse a été formulée de manière suivante : le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. L'objectif correspondant a été formulé : étudier l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. La variable indépendante principale de cette sous-étude est le sentiment d'efficacité personnelle et le questionnaire y relatif a déjà été validé dans la sous-étude précédente. La variable indépendante secondaire est le climat socio-émotionnel de la classe. Cette variable a été induite par un procédé expérimental. Les dimensions et indicateurs de cette variable ont permis non seulement de faire le traitement expérimental approprié, mais aussi de poser les questions aux participants afin de s'assurer qu'ils ont effectivement perçu les différents climats socio-émotionnels induits. La variable dépendante, les performances des apprenants en français, a fait l'objet des épreuves d'évaluation qui ont déjà été validées dans la sous-étude précédente. Au regard de cette congruence entre la question de recherche, l'hypothèse de l'étude, l'objectif de la recherche, les variables, les indicateurs des variables et les items, on peut affirmer qu'il y a validité interne de la recherche et notamment des instruments de mesure.

La validité externe de l'échelle de perception du climat socio-émotionnel de la classe s'est faite, auprès de 25 élèves de deuxième année des filières électricité et comptabilité et gestion du

Lycée Technique Bilingue Banengo le lundi 11 octobre 2021. Au terme de ce pré-test, certaines questions ont été reformulées et certains mots et expressions ont été modifiés dans le questionnaire relatif à la perception du climat socio-émotionnel. La cohérence interne de cette échelle a été mesurée par le coefficient alpha de Cronbach. Évaluée à 0,71 cette valeur est satisfaisante. On peut dès lors affirmer qu'il y a consistance interne de cet instrument de mesure.

### **3.5.5. Procédure expérimentale**

La procédure expérimentale utilisée ici était constituée de trois phases. La première s'est déroulée le mardi 21 janvier 2022 dans les salles de classe des participants, en troisième année électricité groupe 1 (A3 ELEC 1), troisième année électricité groupe 2 (A3 ELEC2). Après la prise de contact et l'introduction, les participants ont rempli en 20 minutes l'échelle du SEP. Leurs performances initiales en français ont été évaluées à travers les épreuves de correction orthographique et d'étude de texte plus expression écrite. Cette phase a permis d'avoir les données sur le SEP des participants en vue de les répartir dans les conditions expérimentales.

La seconde phase expérimentale a consisté à répartir les participants dans les conditions expérimentales et à effectuer les traitements expérimentaux correspondants. Deux tirages aléatoires simples dans deux urnes (une contenant les 2 classes d'électricité et l'autre contenant les deux climats socioémotionnel à induire) ont permis d'affecter à chaque classe un climat socioémotionnel à induire. D'où le couplage suivant : climat socioémotionnel négatif pour A3ELEC 1 et climat socioémotionnel positif pour A3ELEC 2. Les données collectées sur le SEP ont permis de répartir chacune des classes en sous-groupes SEP élevé et SEP faible permettant au final d'avoir les 4 conditions expérimentales de la sous-étude : SEP élevé et climat socio-émotionnel positif ( $s_1 c_1$ ), SEP élevé et climat socio-émotionnel négatif ( $s_1 c_2$ ), SEP faible et climat socio-émotionnel positif ( $s_2 c_1$ ) et enfin SEP faible et climat socio-émotionnel négatif ( $s_2 c_2$ ).

En A3 ELEC 2, il y a eu induction expérimentale du climat socio-émotionnel positif, caractérisé par le respect, les communications positives, la sensibilité de l'enseignant (réponses aux problèmes, conscience/vigilance), l'attention centrée sur l'apprenant, la souplesse, les interactions entre pairs significantes etc. (en s'inspirant des travaux de Cantin, et al., 2008). Les participants ayant un SEP élevé ont constitué la condition expérimentale 1 (sentiment d'efficacité personnelle élevé, climat socio-émotionnel positif ;  $s_1 c_1$ ). Toujours dans cette même classe, les participants ayant un SEP faible, ont constitué la condition expérimentale 3 (sentiment d'efficacité personnelle faible, climat socio-émotionnel positif ;  $s_2 c_1$ ).

En A3 ELEC 1, il y a eu induction expérimentale du climat socio-émotionnel négatif dont les indicateurs sont les suivants : affect négatif, sarcasme/irrespect, sévère négativité, manque de sensibilité de l'enseignant (défaut de vigilance et de réceptivité), manque d'attention pour l'apprenant etc. (Cantin et al., 2008). Les participants de cette classe ayant un SEP élevé ont constitué la condition expérimentale 2 (sentiment d'efficacité personnelle élevé, climat socio-émotionnel négatif ;  $s_1$   $c_2$ ). Dans cette même classe, les participants ayant un SEP faible ont constitué la condition expérimentale 4 (sentiment d'efficacité personnelle faible, climat socio-émotionnel négatif ;  $s_2$   $c_2$ ). Les deux enseignantes de ces classes ont joué les rôles de compères. Elles ont été formées à cet effet : elles ont minutieusement lu la partie du scénario expérimental correspondant à l'induction du climat socio-émotionnel. Des simulations ont été faites et amendées. Dans la condition témoin, constituée des élèves de troisième année couture sur mesure (A3 COME) aucun des deux climats socioémotionnels n'a été induit. Les traitements effectués dans les conditions expérimentales et témoins sont récapitulés dans le tableau ci-après :

**Tableau n° 12 :** Traitements relatifs au climat socio-émotionnel effectués dans les conditions expérimentales et témoin.

|                          | <b>Condition expérimentale climat socio-émotionnel positif (A3 ELEC 2)</b> |                                                                                                            | <b>Condition expérimentale climat socio-émotionnel négatif (A3 ELEC 1)</b> |                                                                                                   | <b>Condition témoin (A3 COME)</b>                                                                               |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | <b>Indicateurs</b>                                                         | <b>Stratégies expérimentales</b>                                                                           | <b>Indicateurs</b>                                                         | <b>Stratégies expérimentales</b>                                                                  | <b>stratégies</b>                                                                                               |
| <b>Ambiance générale</b> | Affect positif                                                             | Encourage les élèves par des éloges, sourires et signes approuvateurs                                      | Affect négatif                                                             | Se moque des échecs, mauvaises réponses et écarts de conduite ; Enseignant froid                  | Appréciation des réponses sans faire d'éloges, ni de moqueries.<br>Exemple : c'est juste, c'est faux, oui, non. |
|                          | Respect                                                                    | Appelle les élèves par leurs noms                                                                          | Sarcasme/irrespect<br>Sévère négativité                                    | Utilise les sobriquets pour appeler les élèves                                                    | appelle les élèves sans usage des noms ni sobriquets dégradants.<br>Exemple : Toi                               |
|                          | Discipline fondée sur une entente préalable ; Punitons rares et raisonnées | L'enseignant s'entend avec les élèves au départ sur les écarts de conduite et les sanctions y afférentes ; | Discipline arbitraire ; Punitons fréquentes et non justifiées              | Aucune entente dès le départ : l'enseignant punit de façon arbitraire<br><br>Punit sans parler de | L'enseignant respecte le règlement intérieur de l'école                                                         |

|                                                                |                                          |                                                                        |                                                    |                                                                                                    |                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                | des apprenants                           | Donne toujours la raison avant de punir l'élève                        |                                                    | la faute commise                                                                                   |                                                                                                |
|                                                                | Feedback                                 | L'enseignant donne des rétroactions suite aux exercices et évaluations | Absence de feedback                                | L'enseignant ne donne pas des rétroactions suffisantes suite aux exercices et évaluations          | L'enseignant donne souvent des orientations générales suite aux exercices et évaluations       |
| <b>Relations élèves enseignant</b>                             | Proximité pédagogique                    | Est proche des élèves ;<br>Discute avec ses élèves même dans la cour   | Distanciation pédagogique                          | Est très distant des élèves ; ne discute pas particulièrement avec un élève ou un groupe d'élèves. | Attention et interactions avec les élèves modérées, uniquement pendant le cours.               |
| <b>Sensibilité envers l'apprenant</b>                          | Conscience/vigilance                     | Est attentif à ce que fait chaque apprenant et canalise son attention  | Manque de conscience/vigilance                     | S'intéresse très peu à ce que font les élèves                                                      | Est attentif aux écarts de comportement majeurs pendant le cours                               |
|                                                                | Réceptivité                              | Répond poliment à l'élève lorsqu'il lui fait des remarques             | Réceptivité faible ou absente                      | Intimide l'élève lorsqu'il lui fait des remarques                                                  | Ne répond pas aux remarques et problèmes des apprenants sauf si c'est en rapport avec le cours |
|                                                                | Réponse aux problèmes                    | Répond aux problèmes et sollicitations des élèves                      | Réponse aux problèmes (insuffisante ou absente)    | Est indifférent aux problèmes et sollicitations des élèves                                         |                                                                                                |
| <b>Prise en considération du point de vue de l'élève (PCE)</b> | Souplesse, attention centrée sur l'élève | Est souple envers les élèves et a une attention centrée sur eux        | Fermeté, absence d'attention centrée sur l'élève   | Fermeté et absence d'attention centrée sur l'étudiant.                                             | Faible attention centrée sur l'apprenant                                                       |
|                                                                | Soutien à l'autonomie et au leadership   | Implique les élèves dans la prise de certaines décisions               | Magistro-centrisme et faible soutien à l'autonomie | Impose ses décisions et n'accorde aucune importance aux opinions de l'apprenant                    | Respect strict du règlement intérieur                                                          |
|                                                                | Interactions entre pairs significatives  | Orienté et réprimande les écarts de conduite entre les élèves.         | Interactions entre pairs peu significatives        | Pas d'orientation et de réprimande des écarts de conduite entre les élèves.                        |                                                                                                |

Source : Le chercheur, inspiré de Pianta et al. (2012).

Ces traitements expérimentaux ont été appliqués par les enseignantes compères pendant 2 semaines (du mercredi 19 janvier au mardi 1<sup>er</sup> février 2022) à raison de 3 séances par semaine (une de 2 heures et 2 autres d'une heure chacune) soit au total 6 séances correspondant à 8 heures de cours. Seules les enseignantes compères étaient en classe avec les participants. Le chercheur les attendait en salle des professeurs. Cette précaution a été prise pour contrôler l'influence que la présence de ce dernier pourrait avoir sur le comportement des participants. Elle a donc permis que ces conditions expérimentales soient autant que faire se peut naturelles. Avant chaque séance de cours, les enseignantes compères révisaient les consignes liées au traitement expérimental pour rester efficace, et à la fin, le chercheur et les enseignantes compères échangeaient sur le déroulement de la séance de travail en vue d'un éventuel ajustement ou de trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

En ce qui concerne la troisième phase, elle s'est déroulée le mercredi 2 février 2022. Les participants ont rempli le questionnaire de perception du climat de la classe en l'absence des enseignantes compères afin d'une part de s'assurer que les traitements expérimentaux ont réussi et d'autre part, de neutraliser le biais de complaisance. Seuls les participants d'A3 ELEC 2 qui avaient réellement perçu le climat socio-émotionnel positif, ceux d'A3 ELEC 1 qui avaient effectivement perçu le climat socio-émotionnel négatif et ceux d'A3 COME qui avaient perçu le climat socioémotionnel modéré expérimentalement induits ont été retenus dans la suite de la sous-étude. Est considéré comme ayant perçu le climat socioémotionnel induit, un élève qui totalise un score supérieur à la moyenne à l'échelle ( $\text{Score} > \text{Moy}$ , (de 20 à 40)). Celui ayant faiblement (ou pas) perçu le climat socioémotionnel induit doit y totaliser un score inférieur à la moyenne ( $\text{Score} \leq 20$  (de 0 à 20)). Les participants de la condition témoin devaient y totaliser (chacun) un score compris entre 15 et 25 pour être retenu. Cette échelle est auto-administrée, et le temps de passation est de quatre (4) à huit (08) minutes. La même échelle a été utilisée pour mesurer à la fois le climat socioémotionnel positif perçu et le climat socioémotionnel négatif perçu tout en prenant soins de coder la réponse du participant à l'endroit ou à l'envers selon le cas.

Durant cette même phase, les épreuves de correction orthographique, étude de texte et expression écrite ont été soumises aux participants des différents groupes (test). Les épreuves portaient exclusivement sur ce qui a été enseigné durant les deux semaines d'expérimentation. Toutefois, précisons qu'à la fin de la collecte des données, un débriefing a été fait en présence des enseignantes compères pour expliquer aux participants les buts réels des traitements qu'ils ont reçus et les rassurer, surtout ceux de la condition climat socioémotionnel hostile.



### **3.5.6. Analyse des données**

Les mêmes techniques d'analyse des données utilisées dans la sous-étude précédente ont été remobilisées ici. Le logiciel « *Statistica Package for Social Sciences* » (SPSS), version 2.1 a été utilisé pour les analyses descriptive et inférentielle des données issues des questionnaires. L'analyse de la variance (ANOVA) et le T de Student ont permis d'effectuer une comparaison des performances en français des participants suivant les différentes conditions expérimentales. Lesquelles conditions expérimentales sont : sentiment d'efficacité personnelle élevé, climat socio-émotionnel positif ( $s_1 c_1$ ) ; sentiment d'efficacité personnelle élevé, climat socio-émotionnel négatif ( $s_1 c_2$ ) ; sentiment d'efficacité personnelle faible, climat socio-émotionnel négatif ( $s_2 c_2$ ) ; sentiment d'efficacité personnelle faible, climat socio-émotionnel positif ( $s_2 c_1$ ). L'effet modulateur du climat socioémotionnel dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français est analysé à partir de la structure factorielle de la sous-étude. Les copies des apprenants aux différents tests de connaissances (test et post-test) ont été corrigées par un enseignant neutre suivant le barème de correction établi à cet effet, par les enseignantes compères et le chercheur.

## **3.6. RÉSULTATS**

Les résultats de la présente sous-étude s'articulent autour de l'analyse descriptive, l'analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure et l'analyse inférentielle.

### **3.6.1. Analyse descriptive**

L'analyse descriptive porte sur les tris croisés entre les variables identificatoires des participants notamment leur âge et sexe d'une part et leurs résultats à l'échelle de mesure du SEP et au test de performance en français, d'autre part.

**Tableau n° 13 :** Répartition des participants selon leur sexe, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs performances scolaires en français.

|                        |          | Sexe                 |                    | Total (N=62) |
|------------------------|----------|----------------------|--------------------|--------------|
|                        |          | Masculin<br>(n1= 39) | Féminin<br>(n2=23) |              |
| SEP                    | Élevé    | 19 (48,8%)           | 14(61%)            | 33 (53,2%)   |
|                        | Faible   | 20(51,2%)            | 9 (39%)            | 29(46,8%)    |
| Performances scolaires | M        | 9,77                 | 11,78              | 10,78        |
| en français            | $\sigma$ | 2,51                 | 1,90               | 2,21         |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre que 62 apprenants ont participé à la sous-étude 2, dont 33 participants (soit 53,2%) ayant un SEP élevé et 29 (soit 46,8 %) ayant un SEP faible. La moyenne générale est 10,78 avec un écart type de 2,21. Il est à noter que les participants sont en majorité de sexe masculin (soit 43 garçons contre 26 filles). Une analyse comparative du SEP et des performances en français en fonction du sexe montre que les filles ont un SEP plus élevé que les garçons (soit 61% contre 48,8%). Par ailleurs, les résultats montrent que les filles sont plus performantes en français que les garçons ( $M_2=11,78$  contre  $M_1=9,77$ ). Cependant, les performances des filles sont moins dispersées que celles des garçons ( $\sigma_1= 1,90$ ,  $\sigma_2=2,51$ ).

**Tableau n° 14 :** Répartition des participants selon leur âge, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs performances scolaires en français

|              |          | Age                       |                              |                          | Total<br>(N=62) |
|--------------|----------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------|
|              |          | Moins de 12 ans<br>(n1=1) | Entre 12 et 15ans<br>(n2=53) | Plus de 15 ans<br>(n3=8) |                 |
| SEP          | Élevé    | 1 (100%)                  | 29 (54,7%)                   | 3 (37,5%)                | 33 (53,2%)      |
|              | Faible   | 0(0%)                     | 24(45,3%)                    | 5(62,5%)                 | 29(46,8%)       |
| Performances | M        | 11,92                     | 9,82                         | 10,85                    | 10,78           |
| En français  | $\sigma$ | /                         | 2,64                         | 2,89                     | 2,21            |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Du tableau ci-dessus, il ressort que des 62 participants de la sous-étude 2, plus de la moitié des participants constitués de 53 apprenants sont âgés entre 12 et 15 ans ; exactement 8 participants

sont âgés de plus de 15 ans. Seulement 1 participant est âgé de moins de 12 ans. Une analyse comparative du SEP et des performances en français des participants montre que plus l'âge augmente plus le SEP diminue. En effet, le participant âgé de moins de 12 ans a un SEP élevé (soit 100%) ; 54,7% des apprenants âgés entre 12 et 15 ans ont un SEP élevé et enfin 37,5% de participants âgés de plus de 15 ans ont un SEP élevé. Pour ce qui est des performances scolaires en français, les participants ayant des âges extrêmes, soit moins de 12 ans et plus de 15 ans, sont plus performants en français (respectivement  $M_1=11,92$  et  $M_3=10,85$ ) que les participants ayant un âge médian, c'est-à-dire situé entre 12 et 15 ans ( $M_2=9,82$ ). Précisons par ailleurs que les participants âgés de plus de 15 ans ont les performances les plus dispersées en français ( $\sigma_3=2,89$ ). Ils sont suivis des apprenants âgés entre 12 et 15 ans ( $\sigma_2=2,64$ ).

### 3.6.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure

Les propriétés psychométriques des instruments de mesure de la présente sous-étude, notamment la fiabilité et la validité, ont été étudiées à travers le alpha de Cronbach, le coefficient Split-Half, l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett. Le tableau ci-après récapitule les résultats de cette analyse psychométrique.

**Tableau n°15 :** Propriétés psychométriques des instruments de mesure de la sous-étude 2, à partir des données globales des participants

|                                                      |                                    | Alpha ( $\alpha$ )<br>de<br>Cronbach | Split-Half | KMO  | sphéricité de<br>Bartlett (Khi<br>deux) |
|------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|------------|------|-----------------------------------------|
| Échelle de<br>mesure du<br>SEP                       | Sous-échelle Expression orale      | 0,60                                 | 0,58       |      |                                         |
|                                                      | Sous-échelle production<br>d'écrit | 0,62                                 | 0,55       |      |                                         |
|                                                      | Sous-échelle littérature           | 0,53                                 | 0,50       |      |                                         |
|                                                      | Sous-échelle grammaire             | 0,78                                 | 0,78       |      |                                         |
|                                                      | Sous-échelle conjugaison           | 0,63                                 | 0,58       |      |                                         |
|                                                      | Sous-échelle Vocabulaire           | 0,56                                 | 0,52       |      |                                         |
|                                                      | Sous-échelle Orthographe           | 0,72                                 | 0,67       |      |                                         |
|                                                      | Échelle globale                    | 0,90                                 | 0,82       | 0,92 | 3689,3<br>(Sig. =0,000)                 |
| Échelle de mesure du climat<br>socioémotionnel perçu |                                    | 0,77                                 | 0,81       | 0,80 | 136,33,<br>(Sig. =0,00)                 |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus révèle (comme cela a déjà été présenté dans la sous-étude 1) que l'échelle de mesure du SEP est constituée de 7 sous échelles dont les alphas de Cronbach ( $\alpha$ ), variant de 0,53 (Sous-échelle SEP en littérature) à 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire) sont acceptables. La valeur de l'alpha de Cronbach de l'échelle globale de mesure du SEP en français s'élève à 0,90. Cette valeur est très satisfaisante. Donc l'échelle de mesure du SEP est cohérente sur le plan interne.

Les coefficients Split-Half de Guttman des sous échelles varient entre 0,50 (Sous-échelle SEP en littérature) et 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire). Ce coefficient est très satisfaisant pour l'échelle globale de mesure du SEP en français car il s'élève à 0,82. La sous-échelle SEP en grammaire a de meilleures qualités psychométriques ( $\alpha = 0,78$  et Coefficient Split-Half = 0,78) or la sous-échelle SEP en littérature a des qualités qui se situent à la limite de l'acceptable ( $\alpha = 0,53$  et coefficient Split-Half = 0,50). Il ressort également de ce tableau que la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,92 est très satisfaisante. Donc les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept de SEP en français. Cet indice montre que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. En ce qui concerne le test de sphéricité de Bartlett, il est significatif (khi-deux = 3689,30,  $p = 0,000 < 0,05$ ). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations entre les items de l'échelle sont égales à zéro. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Au final l'échelle de mesure du SEP en français étant fiable et valide, est jugé utilisable dans le présent travail.

Relativement à l'instrument de mesure du climat socioémotionnel, le même tableau montre que l'alpha de Cronbach de l'échelle de mesure du climat socioémotionnel perçu est élevé. Il est estimé à 0,77. Cette valeur traduit une forte cohérence interne des items de cette échelle. La sous-étude de la fiabilité de l'instrument de mesure à travers le split-half (technique des deux moitiés) donne une valeur forte de 0,81. Ce qui traduit que l'échelle de mesure du climat socioémotionnel perçu est fiable. La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) montre un indice de 0,80. Cet indice étant élevé, il y a lieu d'affirmer que les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate la variable climat socioémotionnel perçu et les corrélations entre les items de cette échelle sont de bonne qualité. Quant-au test de sphéricité de Bartlett, il est significatif (khi-deux = 136,33,  $p = 0,00 < 0,05$ ). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations entre les items de l'échelle sont égales à zéro. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Ainsi, l'échelle de mesure du climat socioémotionnel perçu répond aux propriétés psychométriques acceptables.

Au final, l'échelle de mesure du SEP et l'échelle de mesure du climat socioémotionnel perçu sont fiables et valides. Elles ont donc des qualités psychométriques requises pour être utilisées sans inquiétude dans la présente sous-étude.

### **3.6.3. Analyse inférentielle**

La présente partie du travail consacrée à l'analyse inférentielle aborde dans un premier temps l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales. Dans un second temps, elle aborde l'analyse des corrélations entre les variables de cette sous-étude. À titre de rappel, l'hypothèse qui sous-tend la présente sous-étude est la suivante : le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En d'autres termes, on s'attend à ce que le lien entre le SEP et les performances des élèves en français soit facilité ou atténué suivant la nature du climat socioémotionnel de la classe.

Il est important de préciser qu'avant de passer à la phase expérimentale nous avons calculé les moyennes des participants à l'épreuve de français. La moyenne (M1) des 62 participants des conditions expérimentales (A3 ELEC 1 et A3 ELEC 2) était de 9,34 celle (M2) des 24 participants de la condition témoin était de 9,67. Une analyse comparative via le  $t$  de Student montre une absence de différence significative entre les moyennes de ces deux groupes ( $t(86) = 1,48$  ;  $p(0,101) < 0,05$ ,  $ddl=84$ ). Ainsi, les groupes expérimentaux et le groupe témoin sont équivalents du point de vue de la moyenne en français.

Pour s'assurer de l'effet expérimental, nous comparons ici d'une part les conditions climat socioémotionnel positif cumulées (SEP élevé, climat socioémotionnel positif et SEP faible, climat socioémotionnel positif) et le groupe témoin. D'autre part, nous comparons les conditions climat socioémotionnel négatif cumulées (SEP élevé, climat socioémotionnel négatif et SEP faible, climat socioémotionnel négatif). Le tableau ci-après récapitule les résultats de cette analyse.

**Tableau n° 16 :** Analyse comparative des moyennes entre les conditions expérimentales et la condition témoin.

| Conditions expérimentales | Condition contrôle                            |                 |                                           |
|---------------------------|-----------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------|
|                           |                                               | $M_2=9,75$      | $\sigma_2=2,15$                           |
|                           |                                               | $n_2=24$        |                                           |
|                           | <b>Climat</b>                                 | $M_1=10,48$     |                                           |
|                           | <b>socioémotionnel</b>                        | $\sigma_1=1,63$ |                                           |
|                           | <b>positif</b> ( $s_1$ $c_1$ et $s_2$ $c_1$ ) | $n_1=33$        |                                           |
|                           |                                               |                 | $t(57) = 2,008 ; p(0,041) < 0,05, ddl=55$ |
|                           | <b>Climat</b>                                 | $M_3=8,92$      |                                           |
|                           | <b>socioémotionnel</b>                        | $\sigma_3=2,11$ |                                           |
|                           | <b>négatif</b> ( $s_1$ $c_2$ et $s_2$ $c_2$ ) | $n_3=29$        |                                           |
|                           |                                               |                 | $t(53) = 2,075 ; p(0,037) < 0,05, ddl=51$ |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Du précédent tableau, il ressort que les participants sont les plus performants en français dans les conditions climat socioémotionnel positif ( $M_1=10,48$ ). Par la suite vient la condition contrôle avec une moyenne de 9,75 et enfin les conditions climat socioémotionnel négatif avec une moyenne de 8,92. Une analyse inférentielle à partir du T de Student montre qu'il y a eu effet expérimental. En effet, dans les conditions climat socioémotionnel positif, les participants sont significativement plus performants ( $M_1=10,48$ ,  $\sigma_1 = 1,63$ ) que dans la condition témoin ( $M_2 = 9,75$ ,  $\sigma_2 = 2,15$ ), ( $t(57) = 2,008 ; p(0,041) < 0,05$ ). Ce qui signifie que le traitement expérimental a eu des effets positifs sur les performances des participants. Par contre, dans les conditions climat socioémotionnel négatif, les participants sont significativement moins performants ( $M_3=8,92$ ,  $\sigma_3 = 2,11$ ) que dans la condition témoin ( $M_2 = 9,75$ ,  $\sigma_2 = 2,15$ ), ( $t(53) = 2,075 ; p(0,037) < 0,05, ddl=51$ ). Le climat socioémotionnel positif induit a des effets positifs sur les performances des apprenants en français, tant que le climat socioémotionnel négatif a des effets négatifs sur celles-ci. Ces résultats préalables à la vérification des hypothèses nous montrent que les différences significatives de performances en français sont dues aux traitements expérimentaux.

### 13. Analyse de la variance et comparaison des moyennes

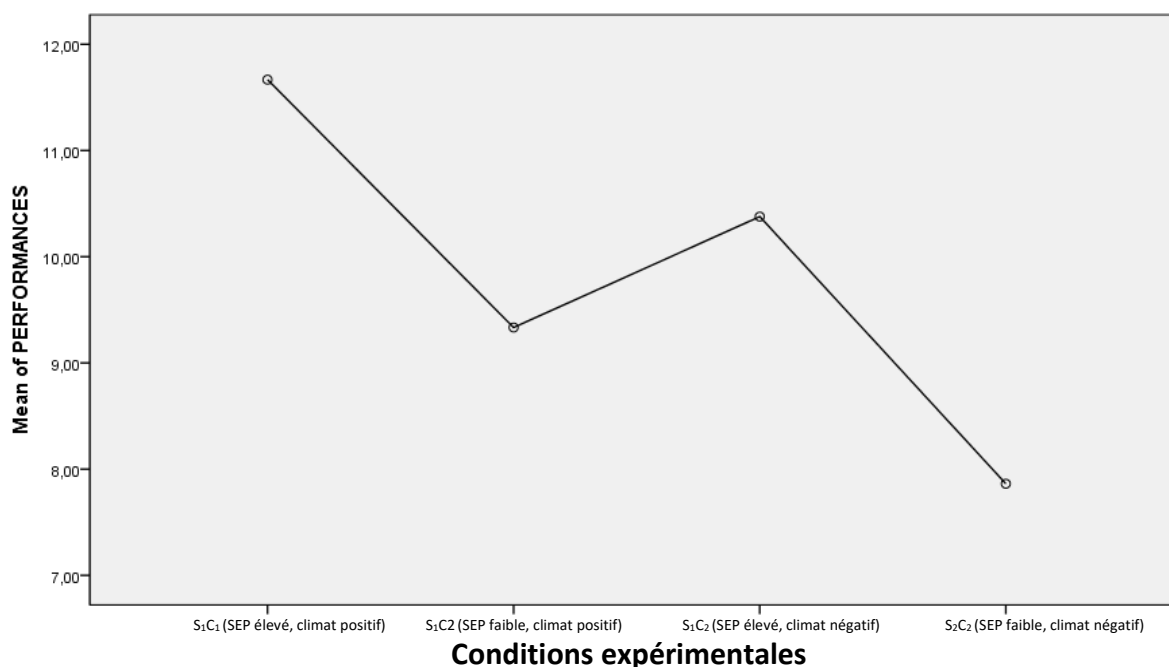
Les résultats de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 2 sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 17 :** Analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 2

|                                         |                         | s2 c1<br>(SEP faible, Climat positif)     |                |      | s2 c2<br>(SEP faible, Climat négatif)      |                 |      | Test |      | Inter<br>groupe | Intra<br>groupes |
|-----------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------|----------------|------|--------------------------------------------|-----------------|------|------|------|-----------------|------------------|
|                                         |                         | M=9,36                                    | $\sigma$ =2,15 | n=17 | M=7,8                                      | $\sigma$ = 2,65 | n=17 | F    | Sig  | ddl=3           | ddl=58           |
| .                                       |                         |                                           |                |      |                                            |                 |      |      |      |                 |                  |
| s1 c1<br>(SEP élevé,<br>Climat positif) | M=11,6                  | t(33) = 3,80 ;<br>p (0,001) <0,05, ddl=31 |                |      | t(33) = 5,30;<br>p (0,00) <0,05, ddl=31    |                 |      |      |      | 100,33          | 259,36           |
|                                         | $\sigma$ =1,11<br>n =16 |                                           |                |      |                                            |                 |      |      |      |                 |                  |
|                                         |                         |                                           |                |      |                                            |                 |      | 7,48 | 0,00 |                 |                  |
| s1 c2 (SEP<br>élevé,<br>Climat négatif) | M=10,5                  | t(29) = 1,60 ;<br>p (0,12) >0,05, ddl=27  |                |      | t(29) = 3,01 ;<br>p (0,004) < 0,05, ddl=27 |                 |      |      |      |                 |                  |
|                                         | $\sigma$ =1,57<br>n =12 |                                           |                |      |                                            |                 |      |      |      |                 |                  |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

**Figure n° 8 :** Représentation graphique de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différentes conditions expérimentales de la sous-étude 2



Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

Le tableau et figure ci-dessus récapitulant l'ANOVA et le T de Student, groupes indépendants montrent que les performances des apprenants varient lorsqu'on passe d'une condition expérimentale

à une autre. En effet, par ordre décroissant de performances, les apprenants sont plus performants dans la condition SEP élevé, climat socioémotionnel positif (s1 c1) et leurs notes sont les moins dispersées ( $M = 11,64$ ,  $\sigma = 1,11$ ). Dans la condition expérimentale SEP élevé, climat socioémotionnel négatif (s1 c2), ces performances sont en baisse ( $M = 10,52$ ,  $\sigma = 1,57$ ), mais restent au-dessus de la moyenne. Dans la condition expérimentale SEP faible, climat socioémotionnel positif (s2 c1), les performances des apprenants sont médiocres ( $M = 9,36$ ,  $\sigma = 2,15$ ). Dans la condition expérimentale SEP faible, climat socioémotionnel faible (s2 c2), les performances des apprenants sont faibles et très dispersées ( $M = 7,8$ ,  $\sigma = 2,65$ ). Cette variabilité apparente est confirmée par l'ANOVA. Le test est significatif ( $F = 7,48$ ,  $p = 0,00 < 0,05$ ) ce qui montre une variabilité des performances des apprenants lorsqu'on passe d'une condition expérimentale à l'autre. Ce qui traduit que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et le climat socioémotionnel de la classe. La figure précédente illustre bien cette variabilité.

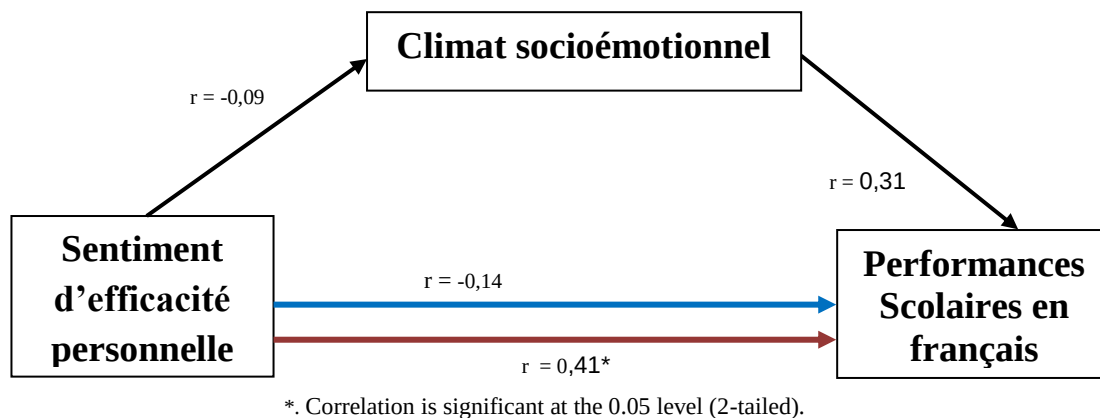
Une analyse comparative deux à deux des 4 conditions expérimentales à l'aide du T de Student (comparaison des moyennes) montre des résultats significatifs dans trois cas. En effet, les apprenants sont plus performants dans la condition expérimentale SEP élevé, Climat socioémotionnel positif (s1 c1) ( $M_1 = 11,6$ ) que dans la condition expérimentale SEP faible, Climat socioémotionnel positif (s2 c1), ( $M_2 = 9,36$ ), ( $t(33) = 3,80$  ;  $p(0,001) < 0,05$ ). Les apprenants sont également plus performants dans la condition expérimentale SEP élevé, Climat socioémotionnel positif (s1 c1) ( $M_1 = 11,6$ ) que dans la condition expérimentale SEP faible, Climat socioémotionnel négatif (s2 c2), ( $M_2 = 7,8$ ), ( $t(33) = 5,30$  ;  $p(0,00) < 0,05$ ). Cependant, la différence apparente entre les performances des apprenants en français dans les conditions expérimentales SEP élevé, climat socioémotionnel négatif (s1 c2), ( $M_1 = 10,5$ ) et SEP faible, Climat positif (s2 c1) ( $M_2 = 9,36$ ) n'est pas statistiquement significative ( $t(29) = 1,60$  ;  $p(0,12) > 0,05$ ). En dernier ressort, les apprenants sont plus performants dans la condition expérimentale SEP élevé, climat socioémotionnel négatif (s1 c2), ( $M_1 = 10,5$ ) que dans la condition expérimentale SEP faible, climat socioémotionnel négatif (s2 c2), ( $M_2 = 7,8$ ), ( $t(29) = 3,01$  ;  $p(0,004) < 0,05$ ). Les implications de ces résultats sont doubles : premièrement, les performances des apprenants en français varient suivant leur SEP et le climat socioémotionnel de la classe. Deuxièmement, le climat socioémotionnel positif améliore les performances des individus indépendamment de leur SEP. Inversement, le climat socioémotionnel négatif amoindrit les performances des individus indépendamment de leur SEP. Toutefois, ces résultats bien que probants ne suffisent pas pour valider l'hypothèse émise. Pour y arriver, une analyse de la structure factorielle est nécessaire.



#### 14. Analyse des corrélations entre les variables de la sous-étude 2 lorsque le climat socioémotionnel est positif et lorsqu'il est négatif

Les résultats de l'analyse des corrélations entre les variables de la sous-étude lorsque le climat socioémotionnel est positif et lorsqu'il est négatif sont récapitulés dans la figure suivante, mettant en exergue la structure factorielle de la sous-étude 2.

**Figure n°9 :** Structure factorielle de la sous-étude 2



➡ Corrélation entre les variables de la sous-étude lorsque le climat socioémotionnel est positif.

➡ Corrélation entre les variables de la sous-étude lorsque le climat socioémotionnel est négatif.

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

De la figure précédente mettant en exergue les corrélations entre les variables de la sous-étude 2, il ressort une corrélation négative et non significative entre le SEP et le climat socioémotionnel ( $r = -0,09$ ), cette corrélation n'est pas pertinente dans le cadre du présent travail étant donné que le climat socioémotionnel a été expérimentalement induit par le chercheur. Une corrélation positive et non significative est observée entre le climat socioémotionnel et les performances scolaires en français ( $r = 0,31$ ). Lorsque le climat socioémotionnel est positif, la relation entre le SEP et les performances en français est à la fois négative et non significative ( $r = -0,14$ ). À l'opposé, lorsque le climat socioémotionnel est négatif, la corrélation entre le SEP et les performances en français est positive et significative ( $r = 0,41$ ).

Ces résultats impliquent qu'en contexte scolaire caractérisé par un climat socioémotionnel positif, il n'y a pas de lien entre le SEP des apprenants et leurs performances scolaires. Or, lorsque le climat socioémotionnel est négatif, la corrélation entre le SEP et la performance est positive ( $r = 0,41$ ). Nous pouvons donc affirmer dans le sens de l'hypothèse émise que le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Ainsi, la corrélation entre le SEP et les performances des apprenants varie lorsqu'on passe de la condition

climat socioémotionnel positif à la condition climat socioémotionnel négatif. Le lien est plus fort lorsque le climat socioémotionnel est hostile que lorsque ce climat est positif. Le climat socioémotionnel constitue donc l'un des facteurs de la variabilité de la corrélation entre le SEP et les performances scolaires. Par ailleurs, il est important de constater que le SEP semble plus se mettre en branle lorsque le climat socioémotionnel est hostile.

### **3.7. DISCUSSION**

Dans cette deuxième sous-étude, il était question d'étudier l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. À présent, il est question de commenter les principaux résultats obtenus, de les confronter aux travaux des autres chercheurs et aux connaissances théoriques. Cette partie du travail est organisée en trois articulations : des variables de la sous-étude suivant l'âge et le sexe, de la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et le climat socioémotionnel et du rôle modulateur du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

#### **3.7.1. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et le climat socioémotionnel**

À titre de rappel, les résultats de la présente sous-étude ont montré que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et le climat socioémotionnel de la classe ( $F = 7,479$ ,  $p = 0,00 < 0,05$ ). En effet, les apprenants sont plus performants lorsque le SEP est élevé et le climat socioémotionnel est positif ( $M_1=11,6$ ) que lorsque le SEP est faible et le climat socioémotionnel de la classe est positif ( $M_2 = 9,36$ ), ( $t(33) = 3,80$  ;  $p(0,001) < 0,05$ ,  $ddl = 31$ ). Les apprenants sont également plus performants quand le SEP est élevé et le climat socioémotionnel est positif ( $M_1=11,6$ ) que lorsque leur SEP est faible et le climat socioémotionnel de la classe est négatif ( $M_2=7,8$ ), ( $t(33) = 5,30$ ;  $p(0,000) < 0,05$ ). Les apprenants sont enfin plus performants lorsque leur SEP est élevé et le climat socioémotionnel de la classe est négatif ( $M_1 = 10,5$ ) que lorsque leur SEP est faible et le climat socioémotionnel de la classe est négatif ( $M_2 = 7,8$ ), ( $t(29) = 3,01$  ;  $p(0,004) < 0,05$ ).

Ces résultats impliquent que le climat socioémotionnel positif expérimentalement induit a amélioré autant les performances en français des individus ayant un SEP élevé, que de ceux ayant un SEP faible. En effet, il y a des effets positifs lorsque l'enseignant encourage les élèves par des éloges, sourires et signes approuvateurs (affects positifs), appelle les élèves par leurs noms (respect),

est proche d'eux ; les implique dans la prise de certaines décisions ; discute avec eux même dans la cour (proximité pédagogique), est attentif à ce qu'ils font individuellement et canalise leur attention tout en répondant poliment à leurs problèmes et sollicitations, surtout lorsque ces derniers lui font des remarques (sensibilité envers l'apprenant). Ce climat stimule et motive l'élève, le met en confiance et suscite son engagement dans ses études. Ce dernier n'a pas peur de l'enseignant. Au contraire, il est prêt à le solliciter en cas de besoin, ce qui permet au final à l'apprenant d'améliorer ses performances scolaires.

Inversement, le climat socioémotionnel négatif amoindrit les performances des apprenants en français indépendamment de leur SEP (qu'il soit élevé ou faible). Le climat socioémotionnel négatif expérimentalement induit par l'enseignant ne leur est pas favorable. Dans ces conditions, l'enseignant est froid, se moque des échecs, mauvaises réponses et écarts de conduite (affects négatifs), utilise les sobriquets pour appeler les élèves (irrespect). Dans ce climat socio émotionnel induit, l'enseignant punit fréquemment et sans justification (discipline arbitraire), est très distant des élèves, ne discute pas particulièrement avec un élève ou un groupe d'élèves (distanciation pédagogique) ; il s'intéresse très peu à ce que font les élèves, est indifférent à leurs problèmes et sollicitations (insensibilité), impose ses décisions et n'accorde aucune importance aux opinions de l'apprenant. Dans un tel climat, l'élève se sent frustré, mal aimé, son engagement baisse, la démotivation et le désintérêt pour la discipline voir pour l'enseignant en question s'installent et par conséquent, on observe une baisse de ses performances scolaires. Par exemple, dans des matières perçus comme difficiles comme les mathématiques, beaucoup d'apprenants améliorent leur niveau de performance lorsqu'ils ont un nouvel enseignant qui a instauré un climat socioémotionnel positif, comparativement à son prédécesseur instigateur d'un climat socioémotionnel hostile. Ces résultats sont soutenus par d'autres travaux et le modèle des douze besoins de Pourtois et Desmet (2002). En effet, ils mettent en exergue l'influence du climat de la classe sur le bien-être et les performances de l'apprenant.

Conformément au modèle des douze besoins de Pourtois et Desmet (2002), l'acquisition des connaissances et le développement des compétences en français (besoin cognitif) sont influencés par la satisfaction d'autres besoins à l'instar des besoins de considération, de communication (besoins sociaux), d'attachement et d'acceptation (besoins affectifs). Plus le climat socioémotionnel est positif, plus le besoin de communication est satisfait. Les attitudes de communication se développent par les interactions sociales de l'apprenant avec son entourage social, un espace de parole où il peut échanger, discuter avec d'autres est aménagé et encouragé. Le climat socioémotionnel positif favorise aussi la satisfaction du besoin d'attachement. Grâce à

l'attachement, l'apprenant éprouve du plaisir à être avec les autres, trouve de la chaleur, de la sécurité et établit des relations positives avec les autres (Della Piana et al., 2008). Un tel climat favorise dans une certaine mesure la satisfaction du besoin d'acceptation, c'est à dire l'apprenant se sent accepté par son entourage ; son environnement social lui accorde une place et manifeste, dès lors à son endroit, non seulement des regards positifs et bienveillants, mais aussi l'empathie inconditionnelle. Notons aussi que dans un tel contexte, le besoin de considération de l'apprenant est comblé et on note une confiance en soi, une vision de soi, une estime de soi. Les réponses aux divers besoins étant corrélées entre elles, la satisfaction de ces besoins affectifs et sociaux va favoriser en retour chez l'élève l'apprentissage, la réussite scolaire et son développement harmonieux. À contrario, quand les besoins sociaux et affectifs ne sont pas satisfaits, ils génèrent chez l'enfant les frustrations, les blessures, une image négative de soi, la mésestime de soi, ce qui compromet significativement son apprentissage et sa réussite scolaire (Pourtois & Desmet, 2002, 2004). C'est ainsi au prix d'un climat socioémotionnel positif que les besoins cognitifs trouvent leur pleine satisfaction. Dans cette perspective, une étude de Berger et al. (2011) menée auprès des collégiens a permis de démontrer les effets du climat de la classe sur le bien-être social et émotionnel et la contribution de ce bien-être à l'amélioration de la réussite scolaire. Des résultats similaires ont été trouvés par les chercheurs en analysant de façon atomistique les aspects du climat socioémotionnel de la classe comme la qualité de la relation, la sensibilité de l'enseignant, la gestion des situations de classe et la conception de l'erreur véhiculée dans la classe (Berger et al., 2011 ; Davis, 2003 ; Fortin et al., 2011 ; Parent & Marina, 2020 ; Pianta et al., 2012 ; Sabol & Pianta, 2012).

Dans la même perspective, les travaux de Fortin et al. (2011) ont révélé que les attitudes ou pratiques de l'enseignant associées à une relation négative avec l'élève comme le favoritisme, lutte de pouvoir, utilisation de pratiques coercitives, irrespect et humiliation, impatience, hostilité et difficultés d'approche, froideur et sévérité, désintérêt et critique inhibent l'engagement et la participation des apprenants et affectent négativement leurs performances. Par contre, un climat positif amplifie l'engagement des apprenants tout en améliorant son bien-être et sa capacité à réussir. En ce qui concerne la sensibilité de l'enseignant, la littérature montre que, par ses interventions cohérentes et proactives, ses rétroactions à la fois positives et fréquentes à l'intention des apprenants (par exemple : remarquer la mine basse d'un élève et y répondre adéquatement et subtilement), l'enseignant sensible crée un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité et libres d'explorer et d'apprendre. Ce qui contribue à réduire leurs difficultés dans la suite de leur parcours scolaire et à favoriser leur réussite scolaire (Hamre & Pianta, 2001 ; Pianta et al.,

2012 ). Relativement à la gestion des situations de classe, lorsque les enseignants ont trop souvent recours à des méthodes punitives pour gérer les comportements difficiles, cela a pour effet de nuire aux relations enseignant-élèves et créer un cercle vicieux de coercition qui impacte négativement les performances scolaires et mène au développement de problèmes de comportements plus importants (Poulin et al., 2015 ; Walker et al., 2004). Enfin, Lorsque l'erreur est perçue par l'enseignant comme un scandale, les élèves cessent d'intervenir et le risque d'échec scolaire devient plus grand (Parent & Marina, 2020). Cette étude a au final suggéré qu'il est très important pour les enseignants de créer un climat socioémotionnel de la classe positive afin d'améliorer le bien-être et l'engagement de tous les apprenants (apprenants ayant ou pas des difficultés d'apprentissage, apprenants délinquants etc.) et par-delà leurs performances scolaires.

Les résultats ont par ailleurs révélé des performances plus élevées chez les apprenants ayant un SEP élevé (condition expérimentale SEP élevé, climat positif et condition expérimentale SEP élevé, climat négatif) que chez les participants ayant un SEP faible (condition expérimentale SEP faible, climat positif et condition expérimentale SEP faible, climat négatif). Ce résultat corrobore la théorie sociocognitive de Bandura et se situe à la suite de plusieurs autres travaux ayant porté sur le SEP et les performances. Dans ce sillage, il a été démontré que le SEP prédit les performances des élèves (Pajares & Miller, 1994). Concrètement, il joue un rôle crucial dans la persévérance, la gestion du stress, l'intérêt et les performances des apprenants (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Ainsi, plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé, *« plus ils se fixent des objectifs élevés, mieux ils régulent leurs efforts ; plus ils persévèrent face à des difficultés, mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ; et meilleurs sont leurs performances »* (Galand & Vanlede, 2004, p. 94).

Au final, si le SEP et le climat socioémotionnel, pris individuellement influencent positivement les performances scolaires comme le montre les écrits, leur association vient davantage rehausser cette amélioration comme le démontre la présente sous-étude. Lorsqu'un individu ayant un SEP élevé, rencontre un climat socioémotionnel positif cela améliore ses performances scolaires. Par contre, lorsqu'il rencontre un climat socioémotionnel hostile, ses performances tendent à s'amoinrir. Inversement, lorsqu'un individu ayant un SEP faible rencontre un climat socioémotionnel positif cela génère une amélioration de ses performances scolaire. Mais lorsque lorsqu'il rencontre un climat socioémotionnel hostile, ses performances tendent à s'amoinrir davantage.

### **3.7.2. Du rôle modulateur du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

La présente sous-étude a montré que le climat socioémotionnel en fonction de ses modalités (positif ou négatif) module, soit en favorisant soit en atténuant la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En effet, lorsque le climat socioémotionnel est positif, la relation entre le SEP et les performances en français n'est pas significative ( $r = -0,04$ ). Par contre, lorsque le climat socioémotionnel est négatif, la corrélation entre le SEP et les performances en français est positive et significative ( $r = 0,41$ ). Alors, le lien entre le SEP et les performances est plus fort lorsque le climat socioémotionnel est hostile que lorsque ce climat est positif.

Si tous les apprenants améliorent leurs performances en situation de climat socioémotionnel positif, face à un climat socioémotionnel hostile, tous ne réalisent pas de mauvaises performances. En effet, les individus ayant un SEP faible semblent découragés lorsque le climat est hostile, ils fournissent moins d'efforts et se laissent englober dans ce climat peu favorable à l'apprentissage. Par contre, pour les personnes ayant un SEP élevé, cette situation présente pour eux un défi, c'est même dans cette situation que leur SEP se met en branle. À en croire plusieurs auteurs, plus le sentiment d'efficacité des apprenants est élevé, plus les apprenants s'adonnent aux tâches et activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent les possibilités de développer leurs capacités que de se livrer aux tâches aisées qu'ils sont assurés de maîtriser. Plus ils persévèrent face à des difficultés ; mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ; et meilleurs sont leurs performances (Galand & Vanlede, 2004 ; Greene & Miller, 1996 ; Kaplan & Midgley, 1997).

Au final, pour mieux saisir la relation entre le SEP et les performances scolaires et plus précisément la variabilité de cette relation que présente la littérature en la matière (tantôt positive, tantôt négative, tantôt significatives, tantôt non significative), il est important de prendre en compte (entre autres) le climat socioémotionnel de la classe qui, dans certains cas pénalise (lorsqu'il est positif) et dans d'autres amplifie (lorsqu'il est négatif) le lien entre le SEP et les performances scolaires.

Le présent chapitre visait à étudier l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Au demeurant, il a été démontré que le climat socioémotionnel est un facteur qui s'implique dans la relation entre le SEP et les performances scolaires et la module soit en la pénalisant soit en l'amplifiant. Ce facteur

permet ainsi de justifier partiellement la variabilité des relations entre ces deux variables observées dans la littérature. Le lien élevé entre le SEP et les performances dans le climat socioémotionnel négatif, comparativement au climat socioémotionnel positif où ce lien est faible, constitue un résultat fort intéressant qui enrichie la littérature tout en ouvrant de nouvelles pistes de recherche.

## CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Il était question dans la première partie de ce travail d'étudier l'implication des facteurs situationnels, notamment des attentes des enseignants à l'égard des apprenants et du climat socioémotionnel de la classe, dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Cette partie a fait appel à un devis quantitatif et quasi-expérimental. Les expériences y relatives ont été menées en milieu scolaire auprès des apprenants de troisième année, économie sociale et familiale (sous-étude 1) et électricité (sous-étude 2) du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo. La variable indépendante (le sentiment d'efficacité personnelle), invoquée, a été mesurée à travers une échelle adaptée à cet effet. En ce qui concerne les variables impliquées, dont les attentes et le climat socioémotionnel de la classe, elles ont été expérimentalement induites. Les tests de connaissances ont permis de mesurer les performances des apprenants avant et après l'induction des attentes. Les données collectées puis analysées sont allées dans le sens des hypothèses formulées.

Au demeurant, il apparaît que lorsque les attentes fortes viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leurs performances en français s'améliorent. Par contre, lorsque les attentes faibles viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leurs performances en français diminuent (sous-étude 1). Dans le même sens, le climat socioémotionnel positif améliore les performances en français des individus indépendamment de leur SEP. Inversement, le climat socioémotionnel négatif amoindrit les performances en français des apprenants indépendamment de leur SEP (sous-étude 2). Les résultats ont en outre révélé que les attentes et le climat socioémotionnel de la classe jouent un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En d'autres termes, la validité prédictive du SEP sur les performances scolaires est amplifiée par de fortes attentes émises par l'enseignant à l'égard de l'apprenant. Par contre, cette validité prédictive est atténuée par de faibles attentes. En ce qui concerne le climat socioémotionnel, l'effet inverse est observé : la validité prédictive du SEP est atténuée par un climat socioémotionnel positif et amplifiée par climat socioémotionnel négatif. Les facteurs situationnels à l'exemple des attentes et le climat socioémotionnel de la classe constituent dès lors des facteurs de la variabilité de la relation entre le SEP et les performances scolaires. La prochaine partie aborde, quand-à-elle, les facteurs personnels impliqués dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français.



**DEUXIÈME PARTIE : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE  
ET PERFORMANCES SCOLAIRES EN FRANÇAIS : IMPLICATION DES  
FACTEURS PERSONNELS**

## INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Des facteurs personnels peuvent médiatiser ou moduler la relation entre deux variables (Hayat et al., 2020 ; Judge et al., 2007). Les facteurs personnels sont des facteurs propres à l'individu et qui varient par conséquent d'un individu à un autre. Il s'agit des variables liées aux caractéristiques de la personne comme le sexe, la personnalité, l'intelligence, l'orientation de la dominance sociale, l'engagement etc. Dans cette seconde partie du travail, l'intérêt sera particulièrement porté sur certains facteurs personnels susceptibles d'agir dans un contexte pédagogique ; notamment l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle dans leur relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires.

En effet, relativement à la théorie du SEP de Bandura, on s'attend à observer un lien positif entre le SEP et les performances scolaires de manière à ce que les plus performants soient également ceux qui ont un SEP élevé. Malheureusement, certains travaux dans la littérature révèlent une absence de lien, voir des corrélations négatives entre ces variables. Par ailleurs en contexte d'apprentissage, plusieurs facteurs personnels se manifestent et impactent significativement le processus d'apprentissage lui-même et les performances. C'est par exemple le cas de l'engagement scolaire (Fredricks et al. 2004 ; Kuh et al., 2006 ; Marks, 2000 ; Suarez-Orozco et al., 2010), de l'intelligence émotionnelle (Fabbro, 2020 ; Nélis, 2016 ; Mohd Mohzan et al., 2013) de la motivation (Blanchard et al. 2013) etc. Les études ayant exploré les mécanismes motivationnels qui médient la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires sont rares. Néanmoins l'étude de Doménech-Betoret et al. (2017) a révélé un effet médiateur des attentes et valeurs des apprenants dans la relation entre le SEP et les performances scolaires. La présente partie se situe à la suite de cette dernière étude et se propose de répondre à la question suivante : quelle est l'implication des facteurs personnels (notamment l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle) dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Pour répondre à cette question, elle n'utilisera pas une méthode quasi-expérimentale, comme dans la première partie du travail. Elle fait appel aux échelles/questionnaires et à un test de mesure des performances scolaires en français.

La présente partie du travail est articulée autour de deux chapitres correspondant respectivement aux chapitres 4 et 5. Le chapitre 4 aborde l'implication de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires alors que le chapitre 5 est consacré au « *sentiment d'efficacité personnelle et performances scolaires : rôle*

*modulateur de l'intelligence émotionnelle* ». Ces deux chapitres sont structurés, pour l'essentiel, de la même manière : l'approche conceptuelle ; la méthode, les résultats et la discussion.

## **CHAPITRE 4 : EFFET MÉDIATEUR DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DANS LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES**

Le présent chapitre est consacré à la sous-étude 3 relative à l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Il prend en compte plusieurs éléments déjà présentés dans le chapitre 1 de la présente thèse, notamment le modèle intégratif de l'engagement humain de Brault-Labbé et Dubé (2008, l'un des fondements théoriques de ce chapitre), les performances scolaires et l'état des travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il est bâti autour d'une partie théorique portant sur l'approche conceptuelle, un succinct état des travaux sur les variables de l'étude et puis les limites de ces études, à partir desquelles la présente sous-étude tire son fondement. L'hypothèse de recherche servira de transition pour amorcer la partie opératoire. Cette dernière aborde la méthode, les résultats et la discussion.

### **4.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DE L'ENGAGEMENT**

#### **4.1.1. Les approches de l'engagement**

Le concept d'engagement tant utilisé dans les sciences humaines notamment en psychologie sociale fait appel à deux réalités différentes donnant lieu à deux acceptions. La première acception et la plus ancienne, s'inscrit en psychologie sociale dans les travaux de Lewin (1947) et Kiesler (1971). Elle considère l'engagement comme le lien qui unit une personne à ses actes et seuls nos actes nous engagent. La seconde acception découle des travaux de Becker (1960) et Buchanan (1974). Pour eux, l'engagement renvoie à l'implication, mieux l'investissement de l'individu dans les tâches et les activités, ses attitudes et attentes à l'égard du travail etc.

#### **15. L'engagement comme acte**

L'engagement comme acte renvoie à un sens élitiste du concept d'engagement. Il est particulièrement utilisé par des personnes ayant fait des études sur le changement de comportement. L'engagement comme acte a été initié par Lewin (1947), théorisé par Kiesler (1971) puis a approfondi par les travaux de Girandola, Joule, Gueguen vers les années 2000. L'engagement répond à la question : Comment amener autrui à modifier (directement) ses comportements ? (Girandola & Joule, 2008). L'engagement procède par un acte préparatoire (petit acte), puis par un acte couteux qui aboutit ainsi au changement d'attitude (opinions, croyances, valeurs). C'est

donc l'acte qui change les attitudes. Le premier succès de l'engagement remonte à Lewin (1947), au lendemain de la deuxième guerre mondiale, lorsque la rareté de la viande exposait les américains au problème de malnutrition. Pour résoudre ce problème, il fallait amener les ménages à consommer les abats, c'est-à-dire les organes contenus dans les cavités crâniennes, thoracique et abdominale des animaux, mais aussi leurs glandes, têtes, pattes et queues. Après l'échec de plusieurs méthodes utilisées, notamment des campagnes d'information et de communication (radio, affiche, presse) orchestrées à grande échelle, Lewin eu l'ingénieuse idée de procéder autrement. Il remplaça le conférencier par un animateur qui avait pour consigne de communiquer aux ménagères toutes les informations nécessaires puis de leur remettre les nouvelles recettes envisagées. Une autre consigne, et pas la moins importante donnée à l'animateur était d'inciter les ménagères, au terme de la réunion, à prendre publiquement la décision de cuisiner des abats dans les prochains jours. Elles étaient appelées à lever la main pour témoigner de leur décision. Ce petit acte, il est vrai réalisé au vu et su de tous, a eu une étonnante portée puisque 32 % d'entre elles ont effectivement cuisiné et servi des abats.

Bien que l'expérience princeps de l'engagement remonte à Lewin (1947), on doit la théorie de l'engagement à Kiesler. En effet, le concept d'engagement a été théorisé par Kiesler (1971) dans le cadre de la psychologie sociale américaine et défini comme le lien qui relie un individu aux actes (plus précisément, ses actes comportementaux) qu'il réalise consciemment, librement et volontairement. Seuls nos actes, nos conduites, que les autres peuvent observer nous engagent et non nos sentiments, idées et pensées. L'engagement est ainsi un processus mesurable en acte.

## **16. L'engagement comme investissement**

L'Engagement comme investissement tire ses sources des travaux de Becker (1960) et Buchanan (1974). Ici, l'engagement est employé dans un sens assez proche de celui utilisé par le public. L'engagement comme investissement s'est développé en éducation grâce aux travaux de Miller (1977) ainsi qu'Astin (1984), puis approfondi par les travaux des auteurs comme Connell (1990), Adams et Paquet (1991), Fredricks et al. (2011) etc. Bien que la notion d'engagement (comme investissement) soit étudiée depuis déjà quelques décennies, ce n'est que récemment que *« l'étude spécifique des composantes et les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'engagement ont présenté un intérêt grandissant de recherche dans le domaine de la psychologie »* (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p.119). L'engagement comme acte est très peu étudié chez l'apprenant. Dans la présente sous-étude nous nous intéressons à l'implication de l'apprenant dans certaines matières, en termes de participation, de temps, d'énergie, d'investissement cognitif etc.

Tout au long de ce travail, le concept d'engagement sera employé dans sa deuxième acception, c'est-à-dire comme investissement.

#### **4.1.2. Approche définitionnelle**

L'engagement est un concept dont la complexité est reconnue (Dubé et al., 1997 ; Jodoin, 2000), probablement parce que, d'une part, de nombreuses manières de s'engager existent et d'autre part, parce que le concept d'engagement est conçu et étudié précisément selon les différentes sphères de la vie dans lesquelles l'on s'investit. On peut distinguer plusieurs types d'engagement selon les domaines et les objets de l'engagement : L'engagement relationnel (Adams & Jones, 1997), l'engagement professionnel (Jodoin, 2000) l'engagement académique (Astin, 1999 ; Fredricks et al. 2004) et l'engagement envers des buts personnels (Hollenbeck et al., 1989). Toutefois, il est important de préciser que, même au sein de chacun de ces domaines respectifs d'étude de l'engagement, il y a absence de consensus définitionnel. Dans cette perspective, Adams et Jones (1997) soutiennent par exemple qu'« *au sein même des études s'intéressant à l'engagement dans la vie de couple, l'absence de consensus pour la définition et la mesure de l'engagement pose un problème majeur quant à la validité du construit* » (p.1180) et quant à la possibilité de comparer les diverses études entre elles. Cette lacune conceptuelle est bien mise en évidence par Fredrick et al. (2004) dans une revue de la littérature spécialisée. Malgré cette diversité, force est de constater que la plupart des auteurs considèrent l'engagement comme un concept comportant plusieurs dimensions et que les différences se situent surtout au niveau du nombre et de la combinaison des composantes impliquées dans le processus auquel il est associé.

Ainsi, si les définitions et les mesures de l'engagement varient considérablement dans la littérature, certaines composantes définitionnelles sont malgré tout proposées de façon récurrente par plusieurs chercheurs. Citons par exemple (1) au niveau cognitif, l'intention de persistance de l'individu, l'évaluation des alternatives ou des coûts/bénéfices reliés à l'engagement ; (2) au niveau affectif, la valeur subjective ou l'intérêt accordés à l'objet d'engagement ainsi que l'attachement ressenti envers l'objet d'engagement ; (3) au niveau comportemental, l'on retrouve fréquemment les manifestations observables d'investissement à l'égard de l'objet d'engagement et enfin (4) au niveau conatif, l'on retrouve la vigueur ou l'énergie comme caractéristiques essentielles de l'engagement. Convaincus que malgré les spécificités de l'engagement selon les domaines, l'engagement repose sur des mécanismes psychologiques communs qu'il faut identifier et conceptualiser, les auteurs comme Brickman (1987) et Brault-Labbé et Dubé (2008) ont préconisé un modèle fédérateur applicable à tous les domaines : le modèle intégratif de l'engagement humain.

Dans ce modèle, l'engagement est défini comme « *l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé* » (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p. 120). De cette définition, il ressort trois dimensions essentielles de l'engagement en interaction dans un processus dynamique dont l'intensité de tout ou de certaines composantes peuvent varier selon le temps. De plus, l'engagement est un processus qui se déclenche et doit se maintenir (maintien sur une ligne d'action ou de pensée) si non, il s'estompe (désengagement). Enfin, l'engagement est orienté vers un objet social important et valorisé comme les études, les relations amoureuses, le travail professionnel etc. Dans ce chapitre, nous nous intéressons spécifiquement à l'engagement des élèves dans leurs études. Il est donc plus important de s'appesantir sur l'engagement scolaire.

À titre de rappel historique, Miller (1977), tout de même qu'Adams et Paquet (1991) sont les pionniers de l'application de l'engagement en contexte scolaire et d'apprentissage, sous le concept d'« implication ». Entre les années 70 et les années 90, l'engagement scolaire et académique a fait l'objet d'études aussi nombreuses que variées, donnant lieu à plusieurs définitions, mettant chacune l'accent sur une ou plusieurs dimensions : énergétique, cognitive, procédurale, substantive etc. En 1984, employant le même concept d'implication de l'apprenant, Astin le définit plutôt comme la quantité d'énergie psychologique investie par l'apprenant dans les apprentissages. Cette définition met plutôt en exergue l'intérêt et la motivation des apprenants pour leurs études.

En 1988, Borden et plus tard Nystrand et Gamoran (1991) emploient plutôt le concept d'engagement de l'élève (en anglais « *student engagement* »). Pour Borden (op. cit.) ce concept renvoie à l'attachement psychologique aux études en termes de degré d'intégration de l'élève dans ses études et son institution de formation (la profondeur de l'engagement) et de la quantité totale d'énergie liée à la relation élève-étude (intensité de l'engagement). Nystrand et Gamoran (1991), donnent à ce concept une connotation plutôt cognitive, le définissant comme « *le degré avec lequel l'étudiant s'implique mentalement dans la résolution des problèmes liés à l'étude* » (p. 265). Ces auteurs mettent ainsi en relief deux types d'engagement. Le premier qualifié de procédural qui renvoie à l'adhésion de l'apprenant aux règles et procédures de régulation de la classe (ponctualité, assiduité, remise des travaux demandés dans les temps, etc.) et le second, qualifié de substantif, renvoyant à l'attention soutenue portée aux contenus et aux processus d'apprentissage. Qu'il soit scolaire ou académique, l'engagement est défini comme « *la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage* » (Pirrot & De Ketele, 2000, p. 370).

Certains auteurs, en définissant l'engagement, ont mis l'accent sur plusieurs dimensions à la fois. Pour Bélanger et al. (2005), « *l'engagement scolaire est un processus complexe par lequel 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* » (p.5). Pour Connell, 1990 (cité par Bernet, 2010, p. 34), c'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* ». De ces définitions, il ressort qu'un apprenant engagé est celui qui s'investit (actif) dans l'apprentissage (comportement), manifeste des émotions positives et persévère lorsqu'il est confronté à un défi. À l'opposé, l'élève désengagé est passif, ne fait pas d'efforts, s'ennuie, abandonne facilement et montre des émotions négatives, comme la colère, le blâme et le déni (Connell, 1990 ; Skinner & Belmont, 1993). Ces trois auteurs mettent l'accent sur l'aspect comportemental de l'engagement, par exemple la participation aux diverses activités d'apprentissage ; l'aspect cognitif, par exemple l'autoévaluation par les élèves de leur expérience collégiale ; l'aspect émotionnel, par exemple l'état émotif de l'élève ; et l'aspect conatif, à savoir le déclenchement de l'action et la quantité d'effort. L'engagement scolaire est donc une réalité multidimensionnelle.

Dans le cadre de cette sous-étude, nous ne nous intéressons pas à l'engagement scolaire en général, mais spécifiquement à l'engagement scolaire en français. Nous le définissons alors comme l'investissement actif, l'enthousiasme et la volonté de l'apprenant dans les activités d'apprentissage du français, l'intérêt qu'il y accorde, l'énergie, ainsi que le temps qu'il y consacre.

#### **4.1.3. Les types d'engagement en milieu éducatif**

Il existe plusieurs types d'engagement en milieu éducatif qui sont tantôt opposés, tantôt complémentaires.

- L'engagement scolaire versus engagement académique : l'engagement scolaire est relatif aux apprenants du cycle primaire et secondaire or l'engagement académique est propre aux étudiants, c'est-à-dire aux apprenants du cycle supérieur.

- L'engagement académique/scolaire versus engagement institutionnel : pour Willis (1993) l'engagement académique est lié aux apprentissages et définit comme une prise de décision personnelle qui se traduit par la volonté et la capacité de s'engager pleinement dans ses études, reliant l'intention de s'engager et la manière de procéder dans l'étude. Par contre, l'engagement



institutionnel est lié à la vie universitaire (ou scolaire) et sociale comme la participation au cours, l'animation des clubs et la participation aux activités post et périscolaires.

– L'engagement en présentiel versus engagement hors présentiel : ces deux types d'engagement relèvent des travaux de Pirot (1995). L'engagement en présentiel renvoie à l'investissement de l'apprenant dans les activités d'apprentissage organisées par le personnel d'enseignement or l'engagement hors présentiel renvoie à l'investissement dans les activités d'apprentissage que s'impose l'apprenant à domicile ou en dehors des heures de cours.

On peut aussi distinguer les types d'engagement selon le degré. Certaines études, s'appuyant sur le degré d'engagement ont mis sur pied 4 types d'engagement : « *l'engagement véritable, l'engagement de façade, l'engagement mitigé et le non-engagement* » (Tremblay, 2004, p. 40). L'engagement véritable est l'action de se lancer volontairement dans ses études tout en étant conscient des exigences inhérentes, des choix, décisions et sacrifices qu'elles impliquent mais aussi des bénéfices et avantages (intellectuel, professionnel et relationnel) qu'elles procureront (Tremblay, 2004). Au niveau de la conception de ses études, l'apprenant véritablement engagé considère la vie et les études comme un continuum, c'est à dire qu'il intègre la vie et les études comme une seule et même chose. Il est intrinsèquement motivé, a le sens de responsabilité (accepte les obligations comme des nobles devoirs et ne les subit point comme des fardeaux) et est animé par le désir d'aller au-delà des exigences professorales, parentales ou personnelles. Sur le plan comportemental, il est actif, persévérant, se donne (don de soi) et est enclin à développer des relations sociales (enseignants co-apprenants) en lien avec ses études. Quant à l'engagement de façade, c'est l'action de se lancer d'une manière apparemment efficace dans des études sous le coup d'une contrainte extérieure (Tremblay, 2004). L'apprenant engagé de façade s'impose une obligation de résultats (rendement) sous contrainte extérieure pour rechercher ou préserver une certaine image de soi. Il est plus actif en public qu'en privé.

L'engagement mitigé est l'action de se lancer dans ses études, malheureusement sans présence des caractéristiques essentielles pour les poursuivre efficacement. L'apprenant correspondant à ce type d'engagement est caractérisé par l'absence probable de projet (étudier avec plus ou moins de persévérance en l'absence de motivation personnelle), la velléité (poursuivre des études sans réelle volonté), le confort (étudier en se limitant aux exigences afin de ne pas attirer l'attention sur soi) et la non-maîtrise d'habiletés nécessaires (Tremblay, 2004). En ce qui concerne le non-engagement, ce dernier précise que c'est le refus systématique de se lancer efficacement dans des études en prétextant diverses raisons. Un apprenant non engagé est caractérisé par

l'absence totale de projet (méconnaissance de ses intérêts ou de ses objectifs qui se traduit par un refus de s'engager dans une tâche scolaire), le culte de la facilité, la paresse intellectuelle, le refus du don de soi et les croyances invalidantes, par exemple se croire inapte à réussir une tâche scolaire.

Dans le cadre de la présente sous-étude, nous nous intéressons à l'engagement scolaire plutôt qu'académique et institutionnelle puisque notre cible est constituée des élèves du secondaire dans l'apprentissage du français. Il sera question d'étudier l'engagement de ces derniers, non seulement en présentiel mais aussi hors présentiel.

#### **4.1.4. Les dimensions de l'engagement**

L'engagement est un concept multidimensionnel. Miller (1977) ainsi que Adams et Paquet (1991) distinguent les dimensions affective (motivations, projets, volonté), comportementale (gestion du temps, comportements d'études, etc.) et socio relationnelle (interactions avec le corps professoral, les pairs, l'entourage familial sur les études) de l'engagement. La dimension conative a été ajoutée plus tard par Astin (1984). Appleton et al. (2006), ont mis en relief 4 types d'engagement dans leurs travaux : l'engagement scolaire (temps dédié aux activités scolaires et aux devoirs), l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement psychologique (sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les pairs et les enseignants). Une lecture profonde des travaux de ces auteurs permet de comprendre que ces dimensions s'imbriquent et parfois, il ne s'agit que d'une différence des appellations lorsqu'on passe d'un auteur à un l'autre. Dans le présent travail, nous retenons 4 dimensions saillantes de l'engagement à savoir, l'engagement affectif, l'engagement cognitif, l'engagement comportemental et l'engagement conatif.

#### **17. L'engagement affectif**

La dimension affective de l'engagement (Boulet, 1993 ; Adams & Paquet, 1991 ; Willis, 1993) encore appelée engagement émotionnel (Connell & Wellborn, 1990 ; Finn, 1989 cités par Fredricks et al., 2011) ou encore engagement psychologique (Appleton et al., 2006) s'incarne dans les intérêts et les valeurs de l'apprenant ainsi que la qualité des réactions et relations dans l'environnement socioéducatif. Elle est liée à la motivation, au projet, à la volonté et au désir d'apprendre ; aux aspirations, attitudes et perceptions de soi et du contexte d'apprentissage, constituant l'origine et le moteur de l'action (Boulet, 1993 ; Willis, 1993). Cet engagement fait aussi appel à la qualité et à l'ampleur des réactions et relations (positives ou négatives) dans l'environnement socioéducatif (envers les enseignants, les pairs, les disciplines scolaires et l'école).

Un engagement émotionnel positif favorise un lien envers l'institution et a des incidences sur la volonté de travailler de l'apprenant (Appleton et al., 2006). Un élève affectivement engagé trouve sa classe comme un lieu plaisant où il aime être, est intéressé par le travail effectué à l'école, est enthousiaste envers les activités scolaires et ne les trouve pas ennuyantes (Bernet & Roy, 2014). Toutefois, précisons que la dimension affective est difficile à observer chez les apprenants.

### **18. L'engagement cognitif**

La dimension cognitive de l'engagement renvoie au travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage (Boulet, 1993 ; Nystrand & Gamoran, 1991 ; Willis, 1993). C'est l'investissement intellectuel que la personne porte sur la tâche (Cabot, 2010). La plupart des auteurs soutiennent que l'engagement cognitif fait appel à l'utilisation de stratégies par les apprenants, notamment des stratégies de gestion, des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives (Parent, 2014). Le travail intellectuel de l'apprenant peut tantôt être centré sur la reproduction fidèle des connaissances assimilées tantôt sur la compréhension en profondeur des connaissances, donnant lieu à l'établissement des liens logiques entre les différents concepts. Parmi les stratégies cognitive et de gestion, on peut avoir : faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends, transposer en mes propres mots les idées importantes des textes, organiser le contenu lu sous forme de schéma, tableau, synthèse etc. L'engagement cognitif intègre une dimension métacognitive qui est l'analyse, le jugement ainsi que la régulation de l'apprenant sur ses processus et contenus cognitifs. Il s'agit en d'autres termes des stratégies par lesquelles l'apprenant prend conscience de ses stratégies de travail, analyse les résultats produits par celles-ci, les apprécie dans le but d'une éventuelle régulation (Boulet, 1993 ; Viau, 1994). Les stratégies liées à cette dimension de l'engagement cognitif sont entre autres étudier les causes de ses succès et de ses échecs, se fixer des objectifs, détecter ses faiblesses et les surmonter, questionner ses méthodes de travail et les ajuster (Cabot, 2010).

### **19. L'engagement comportemental**

La dimension comportementale de l'engagement renvoie à l'investissement dans les études à travers des actions et comportements observables. L'engagement comportemental s'observe à travers la participation active à la vie de l'établissement, l'adhésion aux exigences scolaires et concerne à la fois les activités scolaires, sociales ou parascolaires. Cette dimension regroupe les interactions avec les professeurs et avec d'autres apprenants (discuter, demander des explications, poser des questions, étudier avec ses camarades) ; la participation active au cours (prendre des notes

pendant le cours, faire les lectures et les exercices demandés par le professeur, écouter attentivement le professeur, être assidu et ponctuel). Elle implique également prendre la parole en classe, utiliser des outils de référence (dictionnaires, calculatrice, ordinateurs, téléphones à des fins scolaires). L'engagement comportemental touche aussi l'étude et le travail hors classe (faire les lectures et les exercices demandés par le professeur et ceux qui sont supplémentaires et facultatifs, réviser ses cours etc.) (Bernet & Roy, 2014 ; Cabot, 2010). La dimension comportementale de l'engagement est assurément la dimension la plus facile à observer (Parent, 2014).

## **20. L'engagement conatif**

Du latin «*conare*», le terme conatif signifie tenter, essayer, faire des efforts. La dimension conative de l'engagement renvoie à l'intensité de l'engagement ; c'est-à-dire la quantité d'énergie physique et psychique investie par l'apprenant dans les activités d'apprentissage (Astin, 1984). Elle renvoie, chez Brault-Labbé et Dubé (2008), à l'aspect transactionnel (activateur), qui correspond au niveau d'énergie disponible pour poursuivre les comportements relatifs à l'engagement. Le développement de la dimension conative comme composante de l'engagement aura pour conséquence l'ajustement de plusieurs instruments de mesure de l'engagement. Par exemple, en 2008, l'Échelle d'Engagement Académique (ÉEA) a été enrichie d'items dans le but de mesurer l'énergie, la force et la vigueur ressenties par les étudiants dans la poursuite de leurs études.

### **4.1.5. L'engagement scolaire et la participation scolaire**

L'engagement scolaire et la participation scolaire sont des concepts proches mais, qu'il ne faut pas confondre. La participation de l'apprenant est définie comme « *le temps et l'énergie que l'étudiant consacre à des activités significatives sur le plan de l'éducation, à l'intérieur ou à l'extérieur des heures de classe ; les politiques et les pratiques utilisées par l'établissement pour inciter les étudiants à participer à ces activités* » (Kuh, 2003, p. 25). Selon Kuh et al. (2005), la participation étudiante comprend deux éléments essentiels contribuant à la réussite de l'étudiant : 1) le temps et l'effort que l'étudiant consacre à ses études, aux activités et aux expériences ayant des résultats positifs ; 2) les façons dont l'établissement offre des occasions d'apprentissage et des services qui incitent les étudiants à participer et à tirer profit de cette participation. La participation scolaire de l'apprenant renvoie davantage à la dimension comportementale de l'engagement : présence et participation au cours, résolution des exercices et devoirs etc. Par contre, l'engagement scolaire va au-delà de la simple participation et touche la dimension cognitive, par exemple la métacognition (c'est-à-dire le jugement et l'appréciation de ses processus cognitifs et de ses

produits, ainsi que les mécanismes de régulation engendrés) et la dimension affective comme le plaisir et l'enthousiasme à mener les activités scolaires.

#### **4.1.6. Les facteurs de l'engagement scolaire**

Les facteurs de l'engagement sont nombreux et peuvent être regroupés en plusieurs catégories : les facteurs socioéconomiques et culturels de la famille ; les facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels ; les facteurs sociodémographiques et l'expérience scolaire ; et les facteurs liés à l'environnement pédagogique. Ces facteurs ont fait l'objet des études et bénéficient, de ce fait, des soutiens empiriques.

### **21. Les facteurs socioéconomiques et culturels de la famille**

Les études montrent que les enfants issus des milieux défavorisés (pauvres) éprouvent plus de difficultés au niveau de leurs tâches scolaires (notamment en lecture, en écriture et en mathématiques), et leur niveau d'engagement scolaire est faible comparativement à leurs pairs venant des milieux favorisés. Ce faible engagement scolaire est en partie expliqué par les difficultés précoces rencontrées par ces derniers qui ont plus de conséquences importantes à long terme sur leur désengagement que pour leurs pairs de milieux plus favorisés. Les effets du capital socioculturel des parents notamment le degré de réussite dans l'enseignement secondaire, la scolarisation et la profession des parents impactent significativement l'engagement des enfants dans leurs études (Guo et al., 2015 ; Willms, 2003).

### **22. Les facteurs sociodémographiques et l'expérience scolaire**

Concernant le sexe, les filles sont généralement plus motivées en classe, participent davantage et sont plus engagées (Bang et al., 2011). Elles apprécient davantage les tâches scolaires qu'on leur propose, y participent davantage et de manière plus consciencieuse (Marsh et al., 2008). Frickey et Primon (2000), renchérissant à ce propos, soulignent que « *les filles manifestent plus de sérieux dans leur engagement dans les études. Cet investissement n'est pas gratuit, il a une signification sociale : à travers l'école, qui leur sert de tremplin, les femmes investissent le marché du travail* » (p. 213). De nombreux travaux ont démontré que l'engagement, tout comme la motivation, diminue dans le temps pour un certain nombre d'élèves, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire (Wylie & Hodgen, 2012). Notons également que plus l'âge augmente, plus les habiletés s'améliorent ; les goûts et intérêts pour différentes tâches se précisent et les individus détectent leurs difficultés et leur niveau de compétence, ce qui peut nuire à leur engagement et à leur motivation

surtout dans certaines tâches. Aussi, plus on est jeune, plus on a des difficultés à s'autoréguler, à suivre les instructions et à participer activement en classe. Ces difficultés scolaires précoces peuvent engendrer le désengagement de l'apprenant (Gaudreault et al., 2010 ; Harter, 1992 ; Mahatmya et al., 2012). Les difficultés scolaires et l'accumulation du retard à l'école seraient notamment associées au désengagement (Suarez-Orozco et al., 2010). À l'inverse, l'engagement contribuerait à la persévérance et à la diplomation des apprenants immigrants (Archambault et al., 2015).

### **23. Les facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels**

L'assurance académique est l'un des facteurs importants de cette catégorie. Elle est la perception que l'étudiant a de ses compétences et capacités. Dans une étude menée en 2010, Gaudreault et al. ont mis en relief plusieurs facteurs de l'engagement. Il s'agit notamment de la faible perception de ses habiletés cognitives, l'adhésion à la culture de l'immédiateté, l'intérêt et les attitudes des élèves envers l'école et du retentissement affectif, c'est à dire la manière dont l'étudiant vit l'expérience universitaire. La détresse psychologique élevée notamment le sentiment de ne pas être à sa place, un soutien faible venant d'autres étudiants, le fait d'avoir pensé à abandonner ses études, la faible motivation intrinsèque pénalisent non seulement l'intégration scolaire mais aussi l'engagement affectif dans les études des nouveaux arrivants collégiens de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Gaudreault et al., 2010). Selon Pirot et De Ketele (2000), « *la motivation créée par un désir ou un besoin qui a ses origines dans les perceptions que le sujet a de lui-même et de son environnement, incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (p. 369). Pour ces derniers, la motivation est le moteur de l'action, donc une condition nécessaire (non suffisante) de l'engagement. L'un des facteurs importants de l'engagement est l'attrait et la valorisation de l'école en fonction des principales matières (Archambault et al., 2012). À titre d'exemple, un collégien de filière maçonnerie peut valoriser les matières professionnelles (matériaux, technologie etc.) et dévaloriser les matières de l'enseignement général (français, anglais, mathématiques) et s'engager dans les matières de ce premier groupe au détriment de ceux du second groupe. Un autre facteur de l'engagement et pas le moindre est le SEP. À en croire Allard (2016) le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur de l'engagement, plus il est élevé plus l'apprenant est engagé. Inversement, plus il est faible, moins l'élève est engagé.

## **24. Les facteurs liés à l'environnement pédagogique**

Plusieurs pratiques et attitudes des enseignants suscitent et maintiennent l'engagement des apprenants : soutenir le développement de l'autonomie chez les élèves (Reeve et Jang., 2006 ; Perry et al., 2002) ; leur enseigner des stratégies métacognitives (Dignath & Buüttner, 2008) ; l'usage d'une pédagogie différenciée privilégiant la différenciation et l'individualisation selon les caractéristiques (intérêts, besoins, caractéristiques cognitives et motivationnelles etc.) des apprenants (Reis et al., 2011) ; initier et soutenir l'implication des parents dans le suivi scolaire (Tardif-Grenier & Archambault, 2015) ; utiliser les stratégies préventives et correctives pertinentes pour gérer les comportements des élèves en classe (Freeman et al., 2015) favorisent non seulement l'engagement scolaire mais également l'acquisition des connaissances, le développement des compétences et la réussite des apprenants.

### **4.2. ENGAGEMENT, SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET RÉUSSITE SCOLAIRE : ÉTAT DES TRAVAUX**

De manière générale, les études portant sur le SEP et la réussite scolaire pullulent dans la littérature, nous les avons déjà présentés dans le chapitre 1. À titre de rappel, les résultats de ces études sont mitigés. Tout d'abord, la plupart des travaux montrent un lien positif entre le SEP et la réussite scolaire (Bandura, 1997 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Ensuite, une proportion non négligeable de ces travaux, montrent un lien négatif entre le SEP et la réussite scolaire (Vancouver & Kendall, 2006). Enfin quelques études soulignent plutôt une absence de lien significatif entre ces variables (Mazzoni & Cornoldi, 1993). Les études portant sur l'engagement et la réussite scolaire sont aussi nombreuses et soutiennent pour la plupart un lien significatif entre ces variables. Mais celles ayant porté sur le SEP et l'engagement, celles ayant fait appel à l'engagement comme variable médiatrice/modulatrice sont rares dans la littérature. C'est sur ces trois aspects que porte principalement cette partie.

D'après plusieurs travaux, les engagements comportemental, cognitif et affectif pris individuellement ou en bloc ont un effet bénéfique sur les performances scolaires et permettent de prévenir le décrochage et la déperdition scolaires. L'engagement scolaire est un aspect déterminant de la réussite des élèves (Goulet, 2018). La qualité de l'investissement des apprenants dans les différentes tâches scolaires est un facteur crucial de réussite (Fredricks et al., 2004) et plusieurs études le montrent. Certaines se sont appesanties sur l'engagement de façon générale et d'autres sur une dimension ou un aspect particulier de l'engagement. Dans la première vague, une vaste étude

de Kuh et al. (2006) sur les facteurs favorisant la réussite aux études postsecondaires (impliquant plus de 10 000 étudiants dans plusieurs dizaines d'institutions postsecondaire américaines) montre que l'engagement institutionnel, notamment les façons dont, le collège utilise ses ressources et organise ses programmes d'études, ses activités d'apprentissage, ses services d'aide et de soutien, ses activités scolaires afin d'inciter les étudiants à participer, favorisent leur satisfaction, leur persévérance et leur diplomation. Une étude longitudinale américaine entreprise auprès d'élèves immigrants de première génération (d'origines africaine, chinoise, dominicaine, haïtienne et mexicaine) démontre également que, sans distinction de leur pays d'origine, les élèves immigrants qui maintiennent un bon rendement scolaire sont plus engagés dans leurs apprentissages que les élèves sous-performants ou que ceux qui présentent un déclin graduel ou précipité au niveau du rendement (Suarez-Orozco et al., 2010). Dans cette même perspective, les travaux de Tremblay (2004), ont montré que la réussite est plus probable chez les étudiants qui manifestent un engagement véritable comme chez ceux qui manifestent un engagement de façade. Cependant l'engagement de façade est moins positivement perçu par les enseignants. Pour eux, les étudiants de cette catégorie répondent plus aux contraintes extérieures qu'à la recherche de la satisfaction de leurs propres besoins. Par contre, l'engagement mitigé et le non-engagement risquent le plus fortement de conduire l'étudiant à l'échec. Une étude de Pirot et De Ketele (2000) a exploré l'impact de l'engagement scolaire sur la réussite d'étudiants universitaires de première année inscrits dans les filières de psychologie et de polytechnique. L'analyse de données recueillies par interview et questionnaire auprès de 38 sujets révèle des indicateurs significatifs d'engagement, des liens entre ces indicateurs et la réussite ; elle permet d'observer les effets intermédiaires de l'orientation d'étude, du capital socioculturel et du vécu de l'étudiant. Dans les deux filières, nous observons une association significative positive entre le nombre d'heures de travail fournies par l'étudiant en semaine et son niveau de réussite (Pirot & De Ketele, 2000).

Une autre vague des travaux, analysant individuellement les dimensions et aspects de l'engagement sur la réussite scolaire, sont arrivés aux résultats similaires à ceux des études ci-dessus présentées. Bon nombre d'études ont démontré une corrélation positive entre l'engagement comportemental et la réussite scolaire tant à l'éducation de base et secondaire qu'au supérieur (Marks, 2000 ; Skinner et al., 1990 ; Connell & Wellbor, 1991). La plupart des études dans ce domaine sont transversales. Néanmoins, les études longitudinales ont révélé que les problèmes d'engagement comportemental dès les premières années d'étude ont des effets durables sur la réussite scolaire future. Par exemple une étude longitudinale d'Alexander et al. (1997, cité par Bernet, 2010), rapporte que les difficultés d'engagement comportemental d'un élève dès le début de



sa scolarité sont en lien avec sa réussite scolaire. Elles peuvent influencer près de 4 années d'étude successives et être à l'origine des échecs et décrochages scolaires futurs. Cette étude est arrivée à la conclusion selon laquelle l'engagement dès les premières années constitue une fondation capable de prévenir le décrochage scolaire au secondaire. Une autre étude longitudinale, celle de Finn, a examiné les données de 5945 étudiants à risque de la « *National educational longitudinal survey* » en 1988. Cet auteur a conclu, comme d'ailleurs Appleton et al. (2008), que les étudiants qui réussissent se distinguent de ceux qui échouent par des comportements tels qu'assister aux cours, arriver à l'heure, être préparé aux cours, participer aux activités de la classe et faire ses devoirs à la maison.

Plusieurs études ont montré que les aspects qualitatifs, notamment les comportements et attitudes orientés vers l'accomplissement des tâches d'apprentissage, seraient plus fortement liés à la réussite scolaire que ses aspects quantitatifs (nombre d'heures de travail consacrées à ces activités) (Boulet, 1993 ; Romainville & Donnay, 1991). Les étudiants qui réussissent le mieux sont ceux qui adoptent des comportements d'étude globalistes (création des liens, grande motivation, investissement intensif et planification du travail) et qui consacrent moins de temps à la simple lecture du syllabus. Ceux qui échouent semblent être plus sérialistes (volonté de comprendre tous les détails, lecture linéaire du support de cours) ; ils accordent plus d'importance à la mémorisation que ceux qui réussissent. L'étude de Nystrand et Gamoran (1991) a mis en relief l'influence positive de l'engagement substantiel (correspondant à l'engagement cognitif) sur les performances scolaires des élèves. Les enfants qui utilisent les stratégies métacognitives comme la régulation de leur attention et efforts, établissent les liens entre les savoirs et la vie active ont généralement de meilleures performances. Ainsi, l'engagement cognitif et singulièrement les stratégies métacognitives sont alors de puissants facteurs des performances scolaires (Zimmerman, 1990).

Au-delà de la capacité de l'engagement scolaire à prédire les performances scolaires des élèves du primaire du secondaire et du supérieur comme nous venons de montrer, il influence également le niveau de satisfaction de la vie des élèves (Finn & Zimmer, 2012 ; Goulet, 2018), le projet professionnel et le parcours académique des apprenants. Une étude, celle de Pourcelot et Rusu (2018) sur l'engagement académique des étudiants de premier cycle de Montpellier a montré que le niveau optimal de l'engagement entraîne un parcours académique mieux construit à long terme. Inversement, le surengagement et le sousengagement sont typiques dans des parcours définis plutôt par le changement de voie et l'absence de projet professionnel. Précisons également que l'engagement scolaire permet de prédire d'autres phénomènes scolaires susceptibles de conduire à l'échec scolaire. En effet, le désengagement scolaire permet de prédire plusieurs conséquences

négligentes, dont le décrochage scolaire, la délinquance et l'abus de substance (Finn & Zimmer, 2012 ; Wang & Fredricks, 2014 ; Goulet, 2018). Les études, comme celle d'Ekstrom et al. (1986, citée par Fredricks, et al, 2004), montrent que le décrochage scolaire est fortement corrélé au faible engagement comportemental. Les décrocheurs sont davantage comptés parmi ceux qui ne faisaient pas leur devoir à la maison, qui ne s'exerçaient pas beaucoup et ne participaient presque pas aux activités scolaires et qui étaient absentéistes (Connell et al., 1994). L'engagement scolaire prévient même le risque de grossesses précoces chez les adolescentes scolarisées (Manlove, 1998).

#### **4.3. ÉTUDES ANTÉRIEURES ET LA PRÉSENTE SOUS-ÉTUDE**

Au vu de ce qui précède, l'engagement est un facteur décisif du rendement scolaire. La qualité d'investissement des apprenants dans les différentes tâches scolaires est un facteur crucial de réussite. Chez les élèves de l'enseignement technique et professionnel, il constitue une solution aux problèmes de faible réussite, d'ennui et d'aliénation des élèves ainsi que des taux élevés de décrochage scolaire (Fredricks et al., 2004). À en croire le Conseil supérieur de l'éducation du Canada (2010), le fait de soutenir et de susciter l'engagement des étudiants constitue un soutien à la réussite. C'est ce à quoi se sont intéressés particulièrement certains chercheurs. En effet, Cabot & Chouinard (2014) s'étaient donné pour objectif d'augmenter le taux de réussite au cours de mise à niveau en français chez les collégiens ; une intervention visant à stimuler l'intérêt pour le français chez ceux-ci a été mise sur pied au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Un devis quasi-expérimental avec condition témoin et suivi longitudinal a été mobilisé. En faveur du groupe expérimental, les résultats ont montré d'une part, qu'une augmentation de l'intérêt pour le français mène à une augmentation du taux de réussite et d'autre part, que l'engagement des étudiants dans ce cours médiatise ce lien. Ce résultat conforte davantage la réalité selon laquelle il y a des liens entre l'intérêt, l'engagement et la réussite scolaire (Ainley et al., 2002). Cette étude a eu pour mérite de démontrer que l'engagement est une variable intermédiaire qui médiatise le lien entre l'intérêt et la réussite scolaire.

Cependant dans l'étude du lien entre le SEP et l'engagement scolaire, Vancouver et ses collaborateurs par leurs travaux, ont semé des controverses. En relation avec les théories de contrôle (Powers, 1973 ; Carver & Scheier, 1998), un individu qui a un SEP élevé peut être moins engagé et réaliser de mauvaises performances. Un élève qui croit être performant en français est dans un état d'équilibre car son but (réussir en français) correspond bien à la perception qu'il a de son efficacité. Les mécanismes d'autorégulation ne seront pas enclenchés et il sera ainsi enclin à investir moins de temps, d'énergie et de ressources à apprendre, à faire des recherches. Par ce comportement, il

diminue sa probabilité de réussite et pourra même échouer. Par contre, un élève qui croit ne pas être performant en français serait dans un état de déséquilibre, puisque son but ne correspond pas à la perception qu'il a de sa compétence. Le processus d'autorégulation sera de ce fait enclenché. Sur le plan comportemental, il va investir beaucoup de temps, d'énergie et de ressources pour réviser, faire des recherches et préparer l'examen. Le faisant, il augmente sa probabilité de réussite.

À l'opposé, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura explique l'engagement dans l'action par le renforcement interne du sentiment d'efficacité. En d'autres termes, pour renforcer l'engagement scolaire, la stimulation du sentiment d'efficacité personnelle semble être une piste pertinente (Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004). En effet, les études rapportent que plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus les apprenants choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leurs habiletés, plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser. Plus leur SEP est élevé, plus ils se fixent des objectifs élevés ; mieux ils régulent leurs efforts ; plus ils persévèrent face à des difficultés ; mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ; plus ils sont engagés et meilleurs sont leurs performances (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Il y aurait donc un lien entre le SEP, l'engagement et la réussite scolaire. Cette position, bien que défendue par plusieurs auteurs, ne bénéficie pas de soutiens empiriques suffisants. Les études sur ce sujet sont rares dans la littérature. Néanmoins, Allard (2016) a mené une étude sur l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement scolaire chez 93 apprenants du deuxième degré de l'enseignement professionnel dans le cadre du cours de français. Les résultats ont montré que lorsque le sentiment d'efficacité personnelle augmente, l'engagement scolaire des apprenants augmente également. D'autre part, la mise en place d'une partie du « *Penn Resiliency Program* » (un programme de résilience élaboré par Gillham et al., 2008) ainsi que la mise en place d'activités stimulant les sources du sentiment d'efficacité personnelle ont tendance à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et indirectement leur engagement scolaire. La présente sous-étude se propose d'étudier l'effet de l'engagement dans la relation entre le SEP et les performances scolaires et postule que l'engagement pourrait conditionner soit en favorisant soit en pénalisant la relation entre les deux variables ci-dessus évoquées. Les résultats de la présente sous-étude contribueraient à alimenter la littérature sur cette question pas vraiment explorée. La question fondamentale à laquelle elle tente d'apporter une réponse scientifique est la suivante : quel est l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ?

#### **4.4. HYPOTHÈSE**

De l'état des travaux précédents et surtout des limites qui en découlent, une hypothèse se dégage. Elle est la réponse anticipée à la question de recherche ci-dessus posée. Elle est formulée comme suit : l'engagement scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En d'autres termes, c'est à travers l'engagement scolaire que le SEP influence les performances scolaires des élèves en français.

#### **4.5. MÉTHODE**

La méthode utilisée dans la présente sous-étude est quantitative puisqu'elle fait appel, d'une part aux questionnaires (échelles) comme outils de collecte des données relatives au SEP et à l'engagement scolaire en français et d'autre part, au test de connaissances pour mesurer les performances scolaires des participants en français. De plus, les données collectées par ces outils ont nécessité des analyses statistiques.

##### **4.5.1. Participants**

Les participants de la présente sous-étude étaient provisoirement constitués des 413 élèves de troisième année du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo, section francophone. Trois catégories de personnes ont été exclues de l'échantillon : les élèves absents et ou démissionnaires, les élèves ne désirant pas faire partie de cette sous-étude et les participants n'ayant pas répondu à toutes les questions des échelles. Au final, le nombre de participants arrêtés après coup est de 369 individus, soit 219 participants de sexe masculin et 150 de sexe féminin. Ils sont majoritairement âgés entre 12 et 15 ans (soit exactement 287 participants) ; 13 participants ont moins de 12 ans et 69 participants ont plus de 15 ans. Par ailleurs, ces participants sont constitués de 271 élèves des filières industrielles et 98 élèves des filières commerciales conformément au tableau ci-après.

**Tableau n°18 : Répartition de l'échantillon par section et par spécialité**

| Section industrielle            | Effectif (%) | Section commerciale                        | Effectif(%) |
|---------------------------------|--------------|--------------------------------------------|-------------|
| Couture sur mesure (COME)       | 55(14,9)     | Employé des Services de comptables (ESCOM) | 31(8,4)     |
| Maçonnerie (MACO)               | 37(10)       | Vente                                      | 22(6)       |
| Menuiserie (MENU)               | 29 (7,9)     | Économie Sociale et Familiale (ESF)        | 45(12,2)    |
| Électricité (EE)                | 79(21,4)     |                                            |             |
| Mécanique de Réparation (MARE)  | 47(12,7)     |                                            |             |
| Mécanique de Fabrication (MEFA) | 24(6,5)      |                                            |             |
| Total                           | 271          | Total                                      | 98          |
| Total général                   |              | 369                                        |             |

Source : données de terrain

Du précédant tableau, il ressort que, des 369 participants de cette sous-étude, la spécialité électricité est la plus représentée (79 participants soit 21,4 %) suivie de la spécialité couture sur mesure qui enregistre 55 participants (soit un taux de 14,9). Les spécialités Mécanique de Fabrication (MEFA) et vente sont les moins représentés avec respectivement 24 participants (soit un taux de 6,5%) et 22 participants (soit un taux de 6 %). Les autres spécialités sont moyennement représentées. C'est le cas de mécanique de réparation (47 participants soit 12,7%) ; économie sociale et familiale (45 participants soit 12,2%), employé des services de comptables (31 participants soit 8,4%) et menuiserie (29 participants soit 7,9%) et maçonnerie (37 participants soit 10%)

Ces participants ont été sélectionnés suivant la technique d'échantillonnage par choix raisonné. En effet, les élèves de troisième année ont été intentionnellement sélectionnés pour plusieurs raisons. En raison de leur arrivée nouvelle au secondaire, étant encore dans une phase d'adaptation (au début de la rentrée scolaire), les élèves de première année ont été exclus. Ceux de la quatrième année ont également été exclus à cause de l'examen (Certificat d'Aptitude Professionnelle) qu'ils préparent, et qui pourrait causer un biais dans leur engagement scolaire. Étant constitués d'un effectif assez considérable (413 élèves au départ), contrairement aux élèves de

la deuxième année (environ 250 élèves), les élèves de troisième année ont été choisis dans le but d'avoir le maximum de participants possibles.

#### **4.5.2. Instruments de collecte des données**

La sous-étude a nécessité la mobilisation de deux questionnaires et d'un test de connaissances en français. Les questionnaires ont permis de mesurer respectivement le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement scolaire des participants. Le test de connaissances (épreuves), pour sa part, a permis de mesurer les performances des participants en français.

Les études ayant fait appel à l'engagement scolaire ont utilisé plusieurs techniques de collecte des données allant des techniques classiques (enquête par questionnaire, observation et entretien) aux techniques plus innovantes. La méthode qualitative notamment l'entrevue semi-dirigée individuelle a été utilisée dans l'étude de l'engagement pour saisir les perceptions et les points de vue des élèves participants (Fréchette, 2017). Par exemple, Pirot et De Ketele (2000) dans une étude, ont mené des entretiens sur l'engagement académique des participants. Les participants étaient appelés à parler de la manière dont ils vivaient l'expérience universitaire ; de relater une situation d'apprentissage positive, puis une négative, tant à l'université qu'à domicile, et d'en expliquer les raisons. Néanmoins, la méthode quantitative est la plus utilisée. Près de 156 instruments recensés ont été utilisés de 1979 (directement avant l'année d'émergence des études sur l'engagement) à mai 2009. Le nombre n'a cessé d'augmenter depuis cette dernière date jusqu'à nos jours. Parmi ceux-ci, 21 instruments majeurs (« *tops 21* ») mesurent l'engagement des élèves de la fin du cycle primaire à la fin du cycle secondaire (Fredricks et al., 2011). Dans ces instruments de référence, on retrouve 14 questionnaires auto-rapportés par l'élève, 3 questionnaires remplis par l'enseignant(e) et 4 instruments d'observation.

Dans le domaine de l'engagement scolaire, les questionnaires sont les outils d'enquêtes à large échelle généralement utilisés par plusieurs centres de recherche dans le monde (Fredricks et al., 2011). On peut citer en occurrence les questionnaires suivants : l'« *Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE)* », développé par le conseil australien de recherche en éducation (2007) ; la « *High School Survey of Student Engagement (HSSSE)* » de la « *Indiana University School of Education Center for Evaluation and Education Policy* » (2004), et la « *Ontario College Student Engagement Survey (OCSES)* » de Dietsche (2007). Des études particulières ont aussi fait appel aux questionnaires. Par exemple, Pourcelot et Rusu (2018), dans leur étude ont utilisé l'Échelle d'Engagement Académique (EEA) qui comporte trois sous-échelles mesurant

respectivement l'enthousiasme envers les études, la conciliation des aspects positifs et négatifs de la vie scolaire et la persévérance dans les tâches reliées aux études en dépit des obstacles rencontrés. Certaines études ont mobilisé plusieurs autres techniques pour collecter les informations sur l'engagement. C'est le cas des études longitudinales et expérimentales (par exemple Bernet, 2010), du sondage en ligne (Hamel et al., 2008) ou de la technique des portraits (consistant à présenter des portraits types et fictifs d'élèves, puis inviter les participants à préciser dans quelle mesure il pouvait s'y identifier) (Pirrot & De Ketele, 2000). La présente sous-étude fait appel au questionnaire compte tenu de l'objectif de l'étude y relatif et de l'effectif élevé des participants (369 élèves).

Le questionnaire sur l'engagement des élèves en français utilisé dans la présente sous-étude a été élaboré à partir d'autres questionnaires mesurant l'engagement notamment : la « *School Engagement Measure (SEM)* » de Fredricks et al. (2005) et sa traduction française faite par Bernet et Roy (2014) ; l'Échelle d'Engagement Académique (ÉEA) de Brault-Labbé et Dubé (2008) et de l'échelle d'engagement cognitif et comportemental en français de Cabot (2010). La SEM de Fredricks et de ses collaborateurs (2005) comporte, dans sa version originale, 19 items répartis en trois sous-échelles mesurant chacune une dimension de l'engagement. La dimension comportementale compte 5 items (« *I follow the school rules; I pay attention in class* » etc.); la dimension affective compte 6 items (« *I like being at school; My classroom is a fun place to be* » etc.); et la dimension cognitive, 8 items (« *I check my schoolwork for mistakes; I talk with people outside of school about what I am learning* » etc.). Une échelle de Likert à cinq entrées est utilisée, allant de « *Not at all true* » à « *Very true* ». La traduction française et la validation exploratoire de cette échelle de mesure de l'engagement scolaire par Bernet et Roy (2014) ont aboutie à une échelle constituée de 17 items dont 7 sur l'engagement cognitif, 4 sur l'engagement comportemental et 6 sur l'engagement affectif. Mais ce questionnaire ne pouvait pas être utilisé puisqu'il mesure l'engagement scolaire en général, or la présente sous-étude s'intéresse spécifiquement à l'engagement en français. Dans ce domaine, Cabot (2010) a utilisé une échelle de mesure de l'engagement en français qui ne s'intéresse qu'aux dimensions cognitives et comportementales négligeant les dimensions affective et conative. Elle comporte au total 27 items dont 11 pour l'engagement cognitif en français (Stratégies cognitives et métacognitives et auto-évaluation) et 16 items portant sur l'engagement comportemental dont 4 portants sur la relation de l'apprenant avec le professeur, 4 sur ses interactions avec d'autres apprenants, 4 relatifs à son implication individuelle en classe, 2 liés à la prise de parole en classe et 2 portant sur l'utilisation des outils de référence comme le dictionnaire et une grammaire. Cette échelle de Cabot ne peut non plus être utilisée dans la présente sous-étude. En effet, les deux échelles ci-dessus présentées ne mesurent pas

la quatrième dimension de l'engagement à savoir la dimension conative. Or, cette dimension est clairement mesurée dans la version ajustée d'Échelle d'Engagement Académique (ÉEA) de Brault-Labbé et Dubé (2008).

En référence à ces deux outils qui ne satisfont pas aux exigences de la présente sous-étude, c'est-à-dire une échelle appropriée de mesure de l'engagement en français dans ses quatre dimensions (cognitif, comportemental, affectif et conatif) nous avons élaboré un. L'instrument ainsi élaboré a gardé certains items des échelles précédentes. Une partie de ces items a été reformulée et d'autres ont été élaborés en tenant compte des facettes de chaque dimension. Au final une échelle constituée de 28 items a été élaborée (voir annexe 3). La sous échelle engagement comportemental comprend 12 items dont 2 sur les interactions avec le professeur, 2 sur les interactions avec d'autres apprenants, 4 sur la participation au cours, 3 sur les études et le travail hors classe, et 1 sur l'utilisation des outils de référence. Exemple, l'item 6 est formulé comme suit : « *Je prends des notes pendant le cours de français* ». La sous échelle engagement cognitif est constituée de 9 items dont 2 sur les stratégies de gestion, 4 sur les stratégies cognitives et 3 sur les stratégies métacognitives. Exemple, l'item 21 est formulé comme suit : « *Je m'interroge si mes méthodes de travail en français sont efficaces et je les ajuste* ». Quant à la sous échelle engagement affectif, elle est constituée de 5 items repartis de manière suivante : 1 sur la motivation, 2 sur la volonté et le désir d'apprendre et 2 sur la qualité de l'environnement socioéducatif. Exemple, l'item 23 est formulé de manière suivante : « *J'éprouve du plaisir à travailler en français (cours, révision, devoirs, recherche)* ». Enfin, la dimension conative est mesurée à travers 2 items. L'un des items de cette dimension est le suivant : « *Lorsque je fais des activités reliées au français, je me sens plein de vigueur* » (item 27). Précisons toutefois que certains items, en raison du sens de leur formulation seront codés à l'envers. C'est le cas de l'item 24. Les modalités de réponse allaient de 1 (jamais) à 6 (toujours) en passant par 2 (très rarement), 3(rarement), 4 (souvent) et 5 (très souvent).

Les épreuves de français ont été élaborées en collaboration avec 2 enseignants de français des classes de troisième année. Elles portaient sur ce qui avait effectivement été enseigné par ces derniers depuis le mois de novembre, soit environ 2 mois. Cette évaluation était constituée des sous épreuves de correction orthographique, étude de texte et expression écrite (voir annexes 4, 5 et 6).

#### **4.5.3. Validation des instruments de recherche**

Pour s'assurer que les questionnaires de mesure du sentiment d'efficacité personnelle et de mesure de l'engagement sont valides, c'est-à-dire qu'ils ont la capacité à mesurer effectivement ce



qu'ils sont censés mesurer, nous avons étudié d'une part la validité interne et d'autre part la validité externe de chaque questionnaire.

Selon Angers (1992, p.72), la validité interne est la « *consistance logique entre les termes définissant la recherche* ». Rappelons tout d'abord que la question de recherche de la présente sous-étude est la suivante : quel est l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Partant de cette question, une hypothèse a été formulée de manière suivante : l'engagement scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. L'objectif y correspondant a été formulé : l'engagement scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. La variable indépendante de cette sous-étude est le sentiment d'efficacité personnelle, elle est mesurée à travers une échelle suivant ses dimensions. La variable intermédiaire est l'engagement scolaire en français. Cette variable a été opérationnalisée en dimensions et indicateurs. C'est à partir des indicateurs que les questions ont été posées, tout en s'inspirant des travaux des devanciers en la matière, comme Cabot (2010) et Fredricks et al. (2005). La variable dépendante est les performances des apprenants en français. Elle a été mesurée par un test de connaissances dont les épreuves ont été élaborées avec l'aide de 2 enseignants de français des classes concernées. La concordance entre la question de recherche, l'hypothèse de recherche, l'objectif de la recherche, les variables, les indicateurs des variables et les items des questionnaires nous permet de dire de façon provisoire qu'il y'a validité interne de la recherche. Une fois ces instruments élaborés, ils ont été soumis à l'appréciation de notre directeur de thèse, puis pré-testés. Rappelons que la validité de l'échelle de mesure du SEP a déjà été faite dans la sous-étude 1 (voire chapitre 2)

La validité externe du questionnaire d'engagement scolaire en français s'est faite à partir d'un pré-test auprès de 25 élèves de deuxième année, dont 15 de spécialité Comptabilité et Gestion (CG) et 10 de spécialité électricité du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo, le lundi 11 octobre 2021. À l'issue de ce pré-test, certains aspects dudit instrument ont été améliorés. Par exemple, le terme manuels, ambigu pour les participants, a été changé en livres. La question 17, a été reformulée pour faciliter sa compréhension par les participants : elle est passée de « *Quand j'étudie pour ce cours, je transpose en mes propres termes les idées importantes des textes* » à « *Quand j'étudie mes cours de français, je reformule en mes propres mots les idées importantes des textes* ». La mesure de la consistance interne de ce questionnaire a donné un alpha de Cronbach égal à 0,83, nous permettant ainsi d'affirmer qu'il y a consistance interne du questionnaire de l'engagement scolaire en français. Les épreuves d'évaluation des performances des apprenants en

français ont été validées par un accord inter juge comme dans la première sous-étude (voir chapitre 2). On peut dès lors affirmer qu'il y a consistance interne de chacun de ces trois instruments de mesure.

#### **4.5.4. Procédure de collecte des données**

La collecte des données s'est faite en deux phases. La première phase s'est déroulée du lundi 17 janvier au mercredi 19 janvier 2022. Elle a consisté, dans un premier temps, à entrer en contact avec les apprenants, à leur présenter l'objectif de l'enquête et à solliciter leur libre participation (voir questionnaire). Dans un second temps, les élèves qui ont librement consenti à participer à l'étude ont rempli en près de 15 minutes l'échelle du SEP et en 10 minutes le questionnaire de l'engagement en français. Est considéré comme ayant un engagement élevé, un élève qui totalise un score supérieur à la moyenne à l'échelle (score > Moyenne, (de 84 à 168)). Celui ayant un engagement faible doit y totaliser un score inférieur ou égal à la moyenne (score  $\leq$  à 84 (de 0 à 84)).

La seconde phase de collecte des données s'est déroulée dans l'après-midi (13 heures) du mercredi 19 janvier pour permettre aux participants d'être évalués au même moment. Le but étant d'éviter que certains participants n'entrent en possession de l'épreuve avant sa passation. Elle a consisté à soumettre les participants, de façon harmonisée, à l'épreuve d'évaluation de leurs performances en français, pour une durée de 3 heures soit 2 heures pour l'épreuve d'étude de texte plus expression écrite et 1 heure pour l'épreuve de correction orthographique. L'aide de quelques enseignants et de 2 surveillants de secteur a été sollicitée pour surveiller. Nous avons anonymisé les copies et celles-ci ont été corrigées par 3 enseignants volontaires suivant le corrigé harmonisé et le barème de correction établis à cet effet (voir annexes 4, 5 et 6).

#### **4.5.5. Analyse des données**

Pour une meilleure lisibilité des résultats, les participants ont été organisés en 4 groupes, suivant leur SEP et leur niveau d'engagement scolaire en français :

- le groupe 1, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé et un engagement scolaire élevé ;
- le groupe 2, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé et un engagement scolaire faible ;
- le groupe 3, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible et un engagement scolaire élevé ;

- le groupe 4, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible et un engagement scolaire faible.

Plusieurs techniques d'analyse des données en adéquation avec les outils mobilisés ont été utilisées. Le logiciel SPSS (notamment ses versions 2.1 et 3.5) a été utilisé pour les analyses descriptive et inférentielle des données issues des questionnaires.

L'analyse de la variance (ANOVA) et le T de Student a permis d'effectuer une comparaison des performances en français des participants suivant les groupes de participants. À la fin, nous avons testé les effets médiateurs de l'engagement scolaire en français et de ses dimensions (engagement cognitif, engagement affectif, engagement comportemental et engagement conatif) dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français, suivant la méthode du test bootstrap, algorithme de Hayes (2018). En effet, de nombreux auteurs de nos jours (Brauer, 2000 ; Cadario & al., 2017), préconisent cette démarche qui se propose de corriger certaines limites de la méthode de Baron et Kenny (1986) dans l'analyse de la médiation.

Jadis, selon Baron et Kenny (1986), pour pouvoir affirmer que l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante est médié par une troisième variable, quatre conditions spécifiques doivent être satisfaites:

- Étape 1. Montrer que le lien entre la variable indépendante  $X_P$  sur la variable dépendante  $Y$  est significatif afin de s'assurer de l'existence d'un impact à médialiser. Dans la régression de  $Y$  sur  $X_P$ , le coefficient ( $c$ ) doit être donc significatif.

- Étape 2. Montrer que la variable indépendante  $X_P$  a un impact significatif sur la variable médiatrice  $X_M$  considérée alors comme une variable à expliquer dans une analyse de régression de  $X_M$  sur  $X_P$ . Le coefficient ( $a$ ) doit être significatif.

- Étape 3. Montrer que le lien entre la variable médiatrice  $X_M$  et la variable dépendante  $Y$  est significatif. Il s'agit de faire une régression de  $Y$  sur à la fois  $X_M$  et  $X_P$ . En contrôlant  $X_P$ , le coefficient ( $b$ ) entre  $X_M$  et  $Y$  doit rester significatif.

- Étape 4. Pour établir l'existence d'une médiation complète par  $X_M$ , le coefficient ( $c'$ ) liant  $X_P$  et  $Y$  doit devenir nul, en contrôlant  $X_M$ . Il s'agit de vérifier que  $c'=0$  en présence de  $X_M$ , sinon la médiation est partielle.

Ainsi, pour Zhao et al. (2010, cité par Cadario et al., 2017), la méthode de Baron et Kenny (1986) pour tester un effet médiateur présente trois limites fondamentales :

–La significativité de l' « effet médiateur » n'est pas une condition nécessaire. En réalité, un seul critère permet d'établir la médiation : la significativité de l'effet indirect  $a \times b$  ;

–La force de la médiation ne doit pas être établie en fonction de l'absence de l'effet direct (c) mais plutôt en fonction de la taille de l'effet indirect ( $a \times b$ ) ;

–Le test de Sobel repose sur une hypothèse de normalité contraignante, et généralement violée dans le cas d'échantillons de petite taille comme ceux utilisés en expérimentation. La méthode du test bootstrap ne repose pas sur une telle hypothèse et conserve la nature particulière de la distribution de l'échantillon (Cadario et al., 2017).

La méthode du test bootstrap est utilisée dans cette thèse pour les analyses de la médiation. Ce test repose sur la technique du bootstrap ou re-échantillonnage, (analyse de nouveaux échantillons obtenus de façon itérative par tirage avec remise à partir de l'échantillon initial) et permet d'estimer l'effet indirect  $a \times b$  par intervalle de confiance. Il est important de préciser que l'analyse de la médiation est une technique statistique utilisée très fréquemment dans la recherche en psychologie sociale permettant de mettre en évidence les processus à travers lesquels un facteur influence le fonctionnement psychologique ou le comportement humain (Klein et al., 2008). Borau et al. (2015, p. 98) soutient d'ailleurs à ce sujet qu'il y a « *un consensus pour encourager l'utilisation du bootstrap pour tester les effets de médiation* ».

En ce qui concerne la mesure des performances en français, les copies des apprenants aux différents tests de connaissances ont été corrigées suivant un barème de correction établi, à cet effet, par les enseignants de français et le chercheur. Les copies corrigées par le chercheur ont été vérifiées par les enseignants et celles corrigées par ces derniers ont été vérifiées par le chercheur.

## **4.6. RÉSULTATS**

Dans cette partie du travail, il est question de s'appesantir successivement sur l'analyse descriptive, l'analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure et sur l'analyse inférentielle.

### **4.6.1. Analyse descriptive**

La présente articulation est consacrée aux tris croisés entre les variables identificatoires des participants comme la spécialité, l'âge, le sexe et les variables de la sous-étude notamment le SEP, l'engagement scolaire et les performances scolaires des participants en français.

**Tableau n° 19 : Répartition des participants selon leur spécialité et leur sexe**

|              |       | SEP        |            | Total |
|--------------|-------|------------|------------|-------|
|              |       | Élevé (%)  | Faible (%) |       |
| Spécialités  | COME  | 30(54,55)  | 25(45,45)  | 55    |
|              | MACO  | 21(56,7)   | 16(43,3)   | 37    |
|              | MENU  | 18 (62)    | 11(38)     | 29    |
|              | ELEC  | 26(33)     | 53(67)     | 79    |
|              | MARE  | 22(46,80)  | 25(53,20)  | 47    |
|              | MEFA  | 13(54,16)  | 11(45,84)  | 24    |
|              | ESCOM | 27(87,1)   | 4(12,9)    | 31    |
|              | Vente | 8(36,36)   | 14(63,64)  | 22    |
|              | ESF   | 15(33,33)  | 30(66,66)  | 45    |
| <b>Total</b> |       | 180 (48,8) | 189(51,2)  | 369   |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Il ressort du précédent tableau que sur les 369 participants de la sous-étude, 180 (soit 48,8%) ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé contre 189 (soit 51, 2%) qui ont un sentiment d'efficacité personnelle faible. Les spécialités qui ont un SEP faible sont : ELEC (53/79 participants, soit 67%), ESF (30/45 participants soit 66,66%) et Vente (14/22 participants soit 63,64%). En outre, les participants ayant un SEP élevé sont ESCOM (27/31 participants soit 87,1%), MENU (18 /29 participants soit 62%), MACO (21/37 participants, soit 56,7%) et MEFA (13/24 participants soit 54,16%).

**Tableau n° 20 : Répartition des participants selon leur spécialité et leur engagement scolaire en français**

|             |       | Engagement scolaire en français |            | Total |
|-------------|-------|---------------------------------|------------|-------|
|             |       | Élevé (%)                       | Faible (%) |       |
| Spécialités | COME  | 26(47,3)                        | 29(52,72)  | 55    |
|             | MACO  | 29(78,4)                        | 8(21,62)   | 37    |
|             | MENU  | 22(75,86)                       | 7(24,13)   | 29    |
|             | ELEC  | 43(54,43)                       | 36(45,57)  | 79    |
|             | MARE  | 22(46,8)                        | 25(53,2)   | 47    |
|             | MEFA  | 15(62,5)                        | 9(37,5)    | 24    |
|             | ESCOM | 26(83,9)                        | 5(16,1)    | 31    |
|             | Vente | 20(90,9)                        | 2(9,1)     | 22    |
|             | ESF   | 17(37,78)                       | 28(62,2)   | 45    |
| Total       |       | 220(59,6)                       | 149(40,4)  | 369   |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre que sur les 369 participants de la sous-étude, 220 (soit 59,6 %) ont un engagement scolaire en français élevé et 149 (soit 40,4 %) ont un engagement scolaire en français faible. Les apprenants les plus engagés en français sont ceux des spécialités vente (20/22 participants soit 90,90%), ESCOM (26/31 participants soit 83,9%), MACO (29/37 participants soit 78,4%), MENU (22/29 participants soit 75,86%), MEFA (15/21 participants soit 62,5%) et ELEC 43/79(54,43%). Par ailleurs, les apprenants de la spécialité ESF sont les moins engagés (17/45 participants soit 37,78%). Le reste de participants des autres spécialités ont un SEP qui tend vers la moyenne. C'est le cas d'ELEC (43/79 participants soit 54,4%) et MARE (22/47 participants soit 46,80%). Ces résultats traduisent que les apprenants des filières commerciales (VENTE, ESCOM etc.) sont plus engagés en français que les apprenants des filières industrielles (MENU, COME, MARE, ELEC etc.)

**Tableau n° 21** : Répartition des participants selon leur spécialité et leurs performances scolaires en français

|             |       | Performances scolaires en français |     |      |
|-------------|-------|------------------------------------|-----|------|
|             |       | M                                  | N   | Σ    |
| Spécialités | COME  | 8,07                               | 55  | 2,23 |
|             | MACO  | 10,15                              | 37  | 2,54 |
|             | MENU  | 7,00                               | 29  | 1,97 |
|             | ELEC  | 9,97                               | 79  | 2,83 |
|             | MARE  | 10,25                              | 47  | 3,38 |
|             | MEFA  | 7,97                               | 24  | 1,98 |
|             | ESCOM | 10,96                              | 31  | 2,42 |
|             | Vente | 11,78                              | 22  | 1,44 |
|             | ESF   | 9,09                               | 45  | 2,62 |
|             | Total | 9,46                               | 369 | 2,84 |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus révèle que la moyenne générale en français des 369 participants des 9 spécialités du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo est 9,46 avec un écart type de 2,84. Cette moyenne est en dessous de 10/20. Ces performances varient suivant les spécialités. En effet, les apprenants les plus performants, qui sont d'ailleurs les plus engagés en français (comme le montre les tableaux 18 et 19), sont ceux des spécialités vente avec une moyenne de 11,77 et ESCOM avec une moyenne de 10,95. La spécialité vente a les notes les plus dispersées de la distribution ( $\sigma = 1,44$ ). À contrario, les apprenants des spécialités MEFA et MENU sont les moins performants avec les notes moins dispersées. Ils enregistrent respectivement une moyenne de 7,97

(avec  $\sigma = 1,98$ ) et 7,00 (avec  $\sigma = 1,97$ ). Ces résultats traduisent que les apprenants des filières commerciales (VENTE, ESCOM etc.) sont plus performants que les apprenants des filières industrielles (MENU, COME etc.). Globalement, la moyenne générale en français des participants est médiocre ( $M=9,46$ ).

**Tableau n° 22** : Répartition des participants selon leur sexe, leur SEP, leur engagement scolaire et leurs performances en français

|                                    |          | Sexe             |                 | Total   |
|------------------------------------|----------|------------------|-----------------|---------|
|                                    |          | Masculin (n=219) | Féminin (n=150) | (N=369) |
| SEP                                | Élevé    | 126 (57,53%)     | 86(53,33%)      | 212     |
|                                    | Faible   | 93(42,46%)       | 64(42,66%)      | 157     |
| Engagement scolaire en français    | Élevé    | 125(57,1%)       | 95(63,33%)      | 220     |
|                                    | Faible   | 84(42,9%)        | 65(36,66%)      | 149     |
| Performances scolaires en français | M        | 9,45             | 9,48            | 9,46    |
|                                    | $\sigma$ | 2,90             | 2,75            | 2,84    |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Du précédent tableau, il ressort que sur les 369 participants de la sous-étude, 219 (soit 59,4%) sont de sexe masculin contre 150 (soit 40,6%) de sexe féminin. Les garçons et les filles ont presque les mêmes pourcentages concernant le SEP : 126/219 soit 57,53 % pour les participants de sexe masculin, contre 86/150 soit 57,33 % pour les participants de sexe féminin. Les participants de sexe féminin sont plus engagés en français (95/150 participants soit 63,33 %) que les participants de sexe masculin (125/219 participants soit 57,07 %). En outre, les performances des participants de sexe masculin en français ( $M=9,45$ ) sont sensiblement égales à celles des participants de sexe féminin ( $M=9,48$ ). Mais, les performances des premiers sont plus dispersées ( $\sigma =2,90$ ) que celles des seconds ( $\sigma =2,75$ ).

**Tableau n° 23** : Répartition des participants selon leur âge, leur SEP, leur engagement scolaire et leurs performances en français

|                                    |          | Age                       |                               |                          | Total   |
|------------------------------------|----------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------|
|                                    |          | Moins de 12 ans<br>(n=13) | Entre 12 et 15<br>ans (n=287) | Plus de 15 ans<br>(n=69) | (N=369) |
| SEP                                | Élevé    | 9(69,2%)                  | 166(57,8%)                    | 37(53,62%)               | 212     |
|                                    | Faible   | 4(30,8%)                  | 121(42,2%)                    | 32(46,4%)                | 157     |
| Engagement scolaire<br>en français | Élevé    | 10(79,9%)                 | 162(56,45%)                   | 48(69,56%)               | 220     |
|                                    | Faible   | 3(23,1%)                  | 125(43,55%)                   | 21(30,44%)               | 149     |
| Performances en<br>français        | M        | 8,32                      | 9,70                          | 8,71                     | 9,46    |
|                                    | $\Sigma$ | 3,33                      | 2,73                          | 3,04                     | 2,84    |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Du précédent tableau, il ressort que sur les 369 participants de la sous-étude, 13 participants (soit 3,4%) sont âgés de moins de 12 ans, 287 (soit 77,7%) sont âgés entre 12 et 15 ans et 69 (soit 18,7%) sont âgés de plus de 15 ans. Les participants âgés de moins de 12 ans sont ceux qui ont les SEP les plus élevés (9/13 participants soit 69,2%). Par contre, les participants âgés de plus de 15 ans ont les SEP les moins élevés (37/69 participants soit 53,62 %). Ce qui signifie que le SEP en français des participants de la sous-étude diminue avec l'âge.

En outre, les participants âgés de moins de 12 ans sont les plus engagés en français (10/13 participants soit 76,92 %). Par contre les participants âgés entre 12 et 15 ans sont les moins engagés en français (162/287 participants soit 56,44 %). En ce qui concerne les performances des participants en français, les participants âgés entre 12 et 15 ans sont les plus performants ( $M = 9,70$ ) et les participants âgés de moins de 12 ans sont les moins performants en français ( $M = 8,32$ ). Les notes de ces derniers sont les plus dispersées de la distribution ( $\sigma = 3,33$ ) contrairement aux notes des premiers qui sont les moins dispersées ( $\sigma = 2,73$ ).

#### 4.6.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure

L'alpha de Cronbach, le coefficient Split-Half, l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett ont été mobilisés pour étudier les propriétés psychométriques des instruments de mesure de la présente sous-étude. Lesquels instruments sont l'échelle de mesure du



SEP et l'échelle de mesure de l'engagement scolaire en français. Les résultats de cette analyse sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 24 :** Propriétés psychométriques des instruments de mesure de la sous-étude 3, à partir des données globales des participants.

|                                                                    |                                         | Alpha ( $\alpha$ )<br>de<br>Cronbach | Split-<br>Half | KMO  | Sphéricité de<br>Bartlett<br>(khi deux) |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|----------------|------|-----------------------------------------|
| Échelle de<br>mesure du<br>SEP                                     | Sous-échelle Expression orale           | 0,601                                | 0,586          |      |                                         |
|                                                                    | Sous-échelle production d'écrit         | 0,617                                | 0,551          |      |                                         |
|                                                                    | Sous-échelle littérature                | 0,53                                 | 0,50           |      |                                         |
|                                                                    | Sous-échelle grammaire                  | 0,78                                 | 0,78           |      |                                         |
|                                                                    | Sous-échelle conjugaison                | 0,63                                 | 0,58           |      |                                         |
|                                                                    | Sous-échelle Vocabulaire                | 0,566                                | 0,519          |      |                                         |
|                                                                    | Sous-échelle Orthographe                | 0,72                                 | 0,67           |      |                                         |
|                                                                    | Échelle globale                         | 0,90                                 | 0,82           | 0,92 | 3689,3<br>(Sig.=0,000)                  |
| Échelle de<br>mesure de<br>l'engagement<br>scolaire en<br>français | Sous –échelle engagement comportemental | 0,62                                 | 0,58           |      |                                         |
|                                                                    | Sous –échelle engagement cognitif       | 0,70                                 | 0,62           |      |                                         |
|                                                                    | Sous –échelle engagement affectif       | 0,63                                 | 0,58           |      |                                         |
|                                                                    | Sous –échelle engagement conatif        | 0,62                                 | 0,62           |      |                                         |
|                                                                    | Échelle globale                         | 0,83                                 | 0,73           | 0,82 | 2004,7<br>(Sig. =0,00)                  |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre (comme cela a déjà été présenté dans la sous-étude 1) que l'échelle de mesure du SEP est constituée de 7 sous échelles dont les alphas de Cronbach ( $\alpha$ ) varient de 0,53 (Sous-échelle SEP en littérature) à 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire). Ce qui traduit une valeur acceptable pour chacune des sous-échelles. La valeur de l'alpha de Cronbach de l'échelle globale de mesure du SEP en français s'élève à 0,90. Cette valeur est très satisfaisante. Donc l'échelle de mesure du SEP est cohérente sur le plan interne.

Par ailleurs, les coefficients Split-Half de Guttman des sous échelles, variant entre 0,50 (Sous-échelle SEP en littérature) et 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire) sont acceptables. Ce coefficient est très satisfaisant pour l'échelle globale de mesure du SEP en français car il s'élève à 0,82. La sous-échelle SEP en grammaire a de meilleures qualités psychométriques ( $\alpha = 0,78$  et Coefficient Split-Half = 0,78) or la sous-échelle SEP en littérature a des qualités qui se situent à la limite de l'acceptable ( $\alpha = 0,53$  et coefficient Split-Half = 0,50). Il ressort également de ce tableau

que la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,92 est très satisfaisante. Donc les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept de SEP en français. Cet indice montre que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. En ce qui concerne le test de sphéricité de Bartlett, il est significatif ( $\chi^2=3689,30$ ,  $p=0,000<0,05$ ). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations entre les items de l'échelle sont égales à zéro. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Au final l'échelle de mesure du SEP en français étant fiable et valide est jugé utilisable dans le présent travail.

Ce même tableau, montre que l'échelle de mesure de l'engagement scolaire en français est constituée de 4 sous-échelles dont les alphas de Cronbach varient entre 0,62 (Sous-échelle engagement comportemental et sous-échelle engagement conatif) et 0,70 (Sous-échelle engagement cognitif). Ces valeurs sont satisfaisantes. La valeur de l'alpha de Cronbach de l'échelle globale de mesure de l'engagement scolaire en français s'élève à 0,83. Cette valeur est satisfaisante. Relativement au coefficient Split-Half de Guttman des sous-échelles, il varie entre 0,58 (Sous-échelle engagement comportemental) et 0,62 (sous-échelle engagement conatif et sous-échelle engagement cognitif). Ce coefficient est très satisfaisant pour l'échelle globale de mesure de l'engagement scolaire en français car il s'élève à 0,82. Il ressort également de ce tableau que la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,82 est satisfaisante. Donc les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept d'engagement scolaire en français. Enfin, il est à noter que le test de sphéricité de Bartlett est significatif ( $\chi^2= 2004,7$ ,  $p = 0,00 < 0,05$ ). Ce qui permet de conclure que toutes les corrélations entre les items de l'échelle ne sont pas égales à zéro.

Au demeurant, les échelles de mesure du SEP et de mesure de l'engagement scolaire en français sont fiables et valides. Elles ont donc des qualités psychométriques requises pour être utilisées sans inquiétude dans la présente sous-étude.

#### **4.6.3. Analyse inférentielle**

La présente partie du travail, consacrée à l'analyse inférentielle, aborde dans un premier temps l'analyse de la variance et la comparaison des moyennes des participants suivant leur SEP et leur engagement scolaire en français. Dans un second temps, elle aborde l'analyse de la médiation. À titre de rappel, l'hypothèse de recherche qui sous-tend la présente sous-étude est la suivante : l'engagement scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité

personnelle et les performances scolaires. En d'autres termes, c'est à travers l'engagement que le SEP influence les performances scolaires des élèves en français.

## 25. Analyse de la variance et comparaison des moyennes

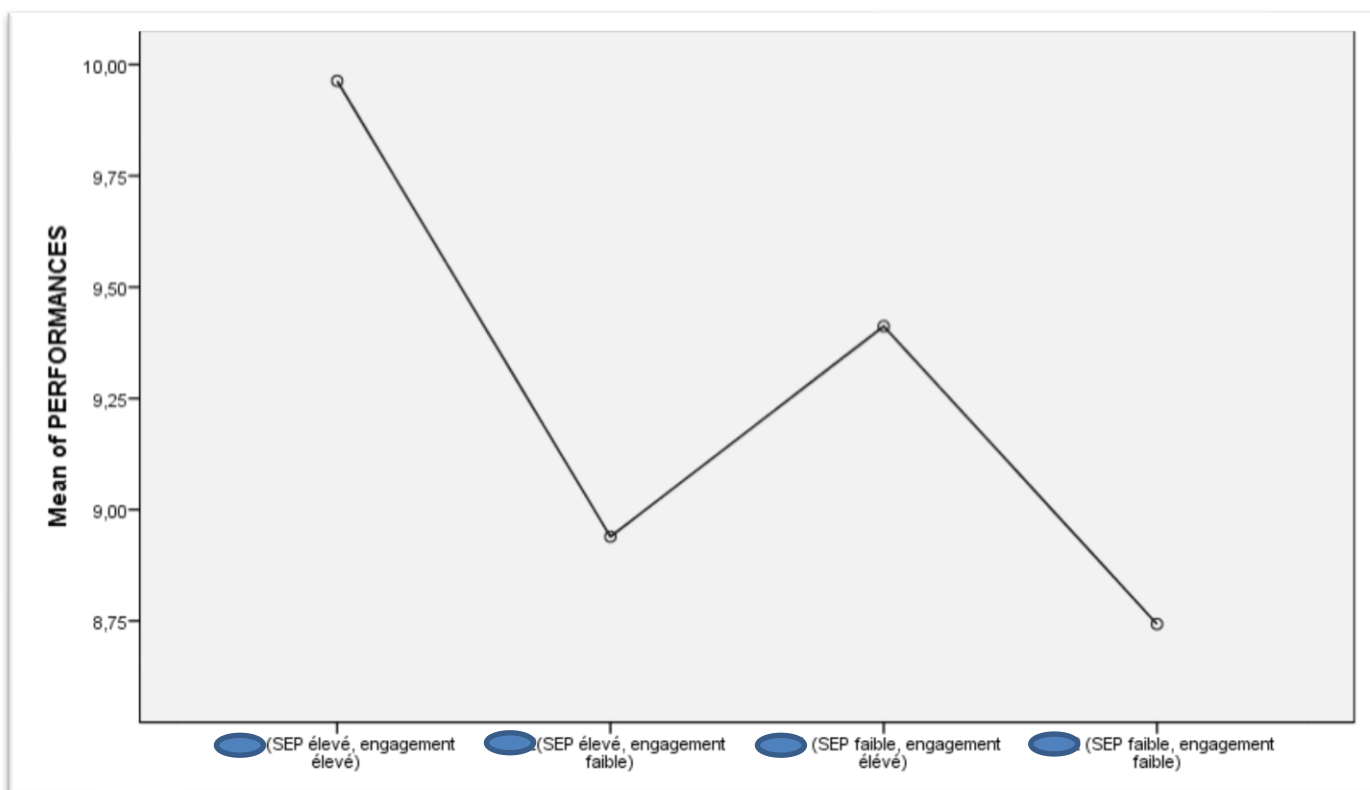
Les résultats de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des participants suivant leur SEP et leur engagement scolaire en français sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 25 :** Analyse de la variance et comparaison des moyennes des participants suivant leur SEP et leur engagement scolaire en français

|                              |                                           | SEP faible, engagement élevé             |        |      | SEP faible, engagement faible         |         |      | Test     |     | Inter groupe | Intra groupes |
|------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|--------|------|---------------------------------------|---------|------|----------|-----|--------------|---------------|
|                              |                                           | M=9,4                                    | σ =2,9 | n=89 | M=8,7                                 | σ = 2,4 | n=59 | F        | Sig | ddl=3        | ddl=365       |
| SEP élevé, engagement élevé  | <u>M=9,96</u><br><u>σ =2,82</u><br>n =158 | t(247) = 1,46, p (0,15) > 0,05, ddl=245  |        |      | t(217) = 2,9, p(0,004) <0,05, ddl=215 |         |      |          |     | 87,62        | 2881,35       |
| SEP élevé, engagement faible | <u>M=8,94</u><br><u>σ =2,95</u><br>n = 63 | t(152) = - 0,98, p (0,33) >0,05, ddl=150 |        |      | t(122) = 0,4, p (0,48)>0, 05, ddl=120 |         |      | 3,7 0,01 |     |              |               |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

**Figure n° 10** : représentation graphique de l'analyse de la variance et comparaison des participants suivant leur SEP et leur engagement scolaire en français.



Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le précédent tableau et la précédente figure récapitulant l'ANOVA et le T de student, groupes indépendants montrent que les performances des apprenants varient lorsqu'on passe d'un groupe à une autre. En effet, par ordre décroissant de performances, les apprenants sont plus performants dans le groupe SEP élevé, engagement scolaire élevé ( $M = 9,96$ ,  $\sigma = 2,82$ ,  $n = 158$ ). Dans le groupe SEP faible, engagement scolaire élève, les performances des apprenants en français sont en baisse ( $M = 9,41$ ,  $\sigma = 2,89$ ,  $n = 89$ ). Dans le groupe SEP élevé, engagement scolaire faible, les performances des apprenants en français baissent davantage ( $M = 8,94$ ,  $\sigma = 2,95$ ,  $n = 63$ ). Dans le groupe SEP faible, engagement scolaire faible, les performances des apprenants sont les plus faibles et les plus dispersées ( $M = 8,74$ ,  $\sigma = 2,44$ ,  $n = 59$ ). Cette variabilité apparente est confirmée par l'ANOVA. Le test est significatif ( $F=3,70$ ,  $p=0,01 < 0,05$ ). Ce qui traduit que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur engagement scolaire. La figure précédente illustre bien cette variabilité.

Une analyse comparative deux à deux des 4 groupes à l'aide du T de student montre des résultats significatifs dans un cas. En effet, les apprenants sont plus performants dans le groupe SEP élevé, engagement scolaire élevé que dans le groupe SEP faible, engagement scolaire faible ( $t(217) = 2,9$ ;  $p(0,004) < 0,05$ ,  $ddl=215$   $M_1=9,96$  ;  $M_2=8,7$ ). Par ailleurs, les apprenants sont autant performants en français dans le groupe SEP élevé, engagement scolaire faible que dans le groupe SEP faible, engagement scolaire faible ( $t(122) = 0,4$ ,  $p(0,48) > 0,05$ ,  $ddl=120$  ;  $M_1=8,94$ ,  $M_2=8,7$ ). Dans la même perspective, la différence apparente entre les performances des apprenants dans les groupes SEP élevé, engagement scolaire élevé et SEP faible, engagement scolaire élevé n'est pas statistiquement significative ( $t(247) = 1,46$  ;  $p(0,146) > 0,05$ ,  $ddl=245$ ). Ces deux derniers résultats présagent déjà un poids décisif de l'engagement lorsqu'il est conjointement analysé avec le SEP pour voir les effets sur les performances scolaires. Dans la même perspective, la différence apparente entre les performances des apprenants dans les groupes SEP élevé, engagement scolaire faible et SEP faible, engagement scolaire élevé n'est pas statistiquement significative ( $t(152) = -0,98$  ;  $p(0,33) > 0,05$ ,  $ddl=150$ ).

- **Analyse de l'effet médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

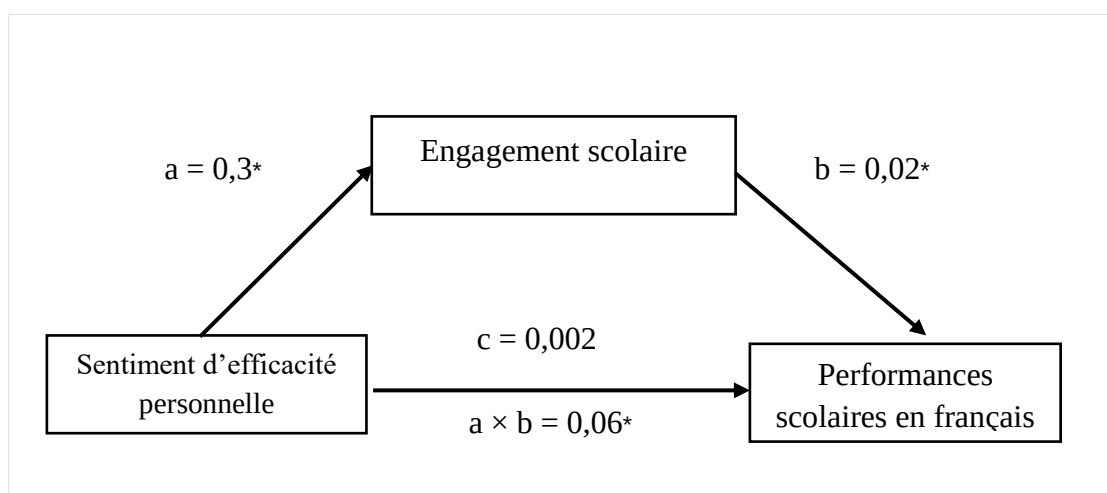
Dans un premier temps, il sera question d'étudier l'effet médiateur de l'engagement scolaire en français (pris de façon globale) dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Dans un second temps, les différentes dimensions de l'engagement scolaire en français feront l'objet des analyses supplémentaires.

- **Analyse du rôle médiateur de l'engagement scolaire (pris globalement) dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

En ce qui concerne l'effet médiateur de l'engagement scolaire en français dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français (annexe 13), on note que le SEP a un effet positif et significatif sur l'engagement scolaire en français ( $a = 0,3$ ;  $t(369) = 9,31$  ;  $p = 0,00$ ). En contrôlant la variable sentiment d'efficacité personnelle, l'effet de l'engagement scolaire en français sur les performances est significatif et positif ( $b = 0,02$  ;  $t(369) = 2,40$  ;  $p = 0,017$ ). Ce qui signifie que l'augmentation de l'engagement scolaire en français affecte positivement les performances des participants. De plus, l'effet direct du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances est positif et non significatif ( $c = 0,002$  ;  $t(369) = 0,53$  ;  $p = 0,6$ ). Ce qui implique que le SEP n'influence pas directement les performances scolaires en français. Enfin, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers

l'engagement scolaire en français est positif et significatif ( $a \times b = 0,06$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 (IC = [de 0,09 à 0,12]). L'effet du SEP sur les performances scolaires disparaît totalement lorsque l'engagement scolaire est neutralisé. Ce qui traduit, conformément à Klein et al. (2008) une médiation totale ou parfaite. Donc l'engagement médiatise totalement la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français comme l'illustre la figure suivante. En d'autres termes, c'est par l'engagement scolaire que le SEP influence les performances scolaires.

**Figure n° 11 :** Rôle médiateur de l'engagement scolaire en français dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances



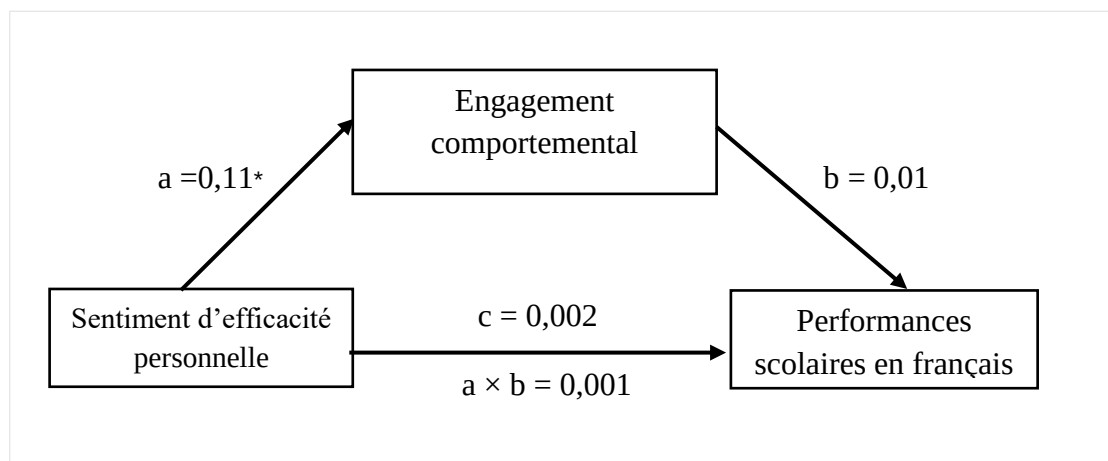
Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

- **Analyse de l'effet médiateur de l'engagement comportemental dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

Conformément à l'annexe 14, on note que le SEP a un effet positif et significatif sur l'engagement comportemental en français ( $a = 0,11$ ;  $t(369) = 7,6$ ;  $p = 0,00$ ). En contrôlant la variable sentiment d'efficacité personnelle, l'effet de l'engagement comportemental sur les performances en français est positif mais non significatif ( $b = 0,01$ ;  $t(369) = 0,73$ ;  $p = 0,59$ ). Ce qui signifie que l'augmentation de l'engagement comportemental n'affecte pas les performances des participants en français. De plus, l'effet direct du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances est positif et non significatif ( $c = 0,002$ ;  $t(369) = 0,53$ ;  $p = 0,6$ ). Ce qui implique que le SEP n'influence pas directement les performances scolaires. Enfin, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement scolaire en français est positif et non significatif ( $a \times b = 0,001$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% incluant 0 (IC = [-0,0024

,0053]). Donc l'engagement comportemental ne médiate pas la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français comme l'illustre la figure suivante.

**Figure n°12 :** Rôle médiateur de l'engagement comportemental dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français

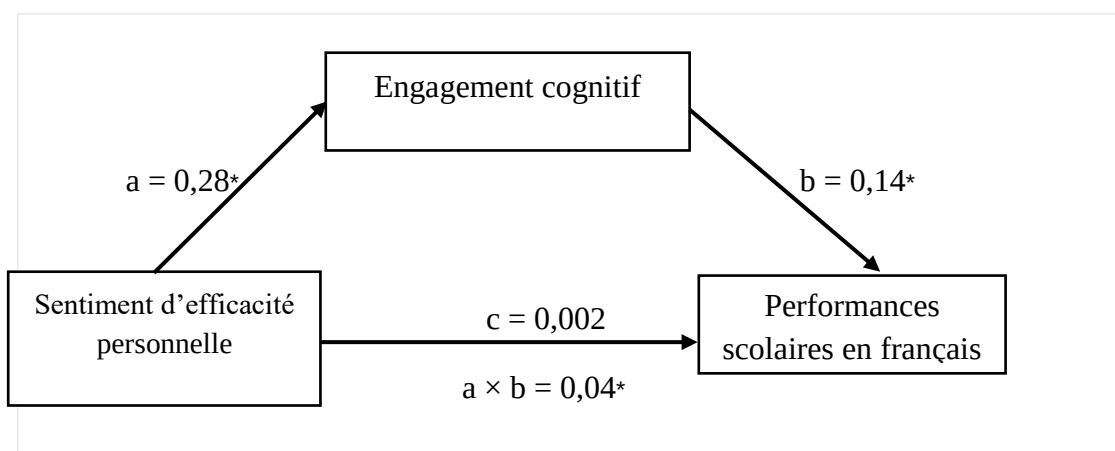


Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

- **Analyse du rôle médiateur de l'engagement cognitif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances en français**

À propos du rôle médiateur de l'engagement cognitif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances en français (annexe 15), on note que le SEP a un effet positif et significatif sur l'engagement cognitif en français ( $a = 0,28$ ;  $t(369) = 5,03$  ;  $p = 0,00$ ). En contrôlant la variable sentiment d'efficacité personnelle, l'effet de l'engagement cognitif sur les performances en français est significatif et positif ( $b = 0,14$  ;  $t(369) = 2,90$  ;  $p = 0,004$ ). Ce qui signifie que l'augmentation de l'engagement cognitif affecte positivement les performances des participants en français. De plus, l'effet direct du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances est non significatif et positif ( $c = 0,002$  ;  $t(369) = 0,53$  ;  $p = 0,6$ ). Ce qui implique que le SEP n'influence pas directement les performances scolaires. Enfin, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement cognitif en français est significatif et positif ( $a \times b = 0,04$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 ( $IC = [de 0,01 \text{ à } 0,75]$ ). L'effet du SEP sur les performances scolaires disparaît totalement lorsque l'engagement cognitif est neutralisé. Ce qui traduit, conformément à Klein et al. (2008) une médiation totale ou parfaite. Donc l'engagement cognitif médiate totalement la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français comme l'illustre la figure suivante.

**Figure n° 13 : Rôle médiateur de l'engagement cognitif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**



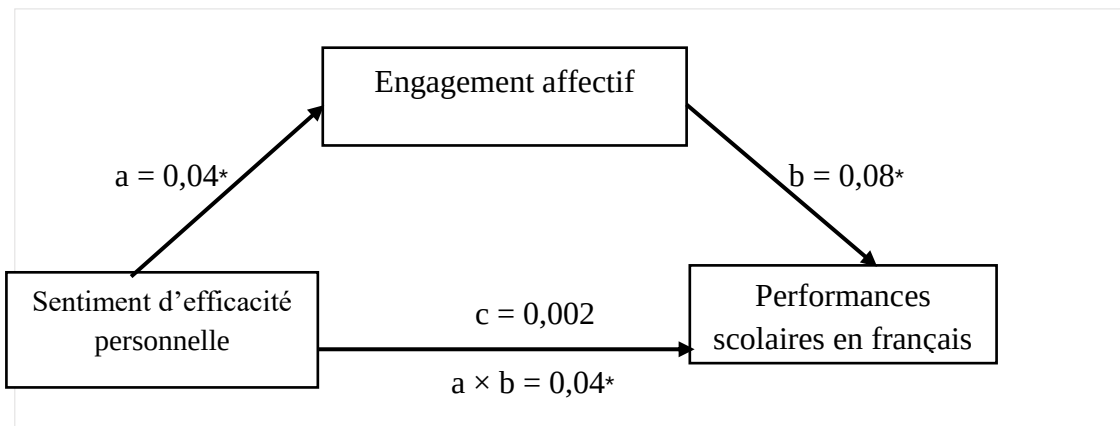
Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

- **Analyse de l'effet médiateur de l'engagement affectif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances en français**

Pour ce qui est du rôle médiateur de l'engagement affectif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances en français (annexe 16), on note que le SEP a un effet positif et significatif sur l'engagement affectif en français ( $a = 0,04$ ;  $t(369) = 4,26$  ;  $p = 0,00$ ). En contrôlant la variable sentiment d'efficacité personnelle, l'effet de l'engagement affectif sur les performances en français est significatif et positif ( $b = 0,08$  ;  $t(369) = 3,23$  ;  $p = 0,014$ ). Ce qui signifie que l'augmentation de l'engagement affectif affecte positivement les performances des participants en français. Cependant, l'effet direct du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances est positif et non significatif ( $c = 0,002$  ;  $t(369) = 0,53$  ;  $p = 0,6$ ). Ce qui implique que le SEP n'influence pas directement les performances scolaires. Enfin, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances en français, à travers l'engagement affectif est positivement significatif ( $a \times b = 0,04$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 (IC = [de 0,013 à 0,068]). Ainsi, l'effet du SEP sur les performances scolaires disparaît totalement lorsque l'engagement affectif est neutralisé. Ce qui traduit, conformément à Klein et al. (2008) une médiation totale ou parfaite. Donc l'engagement affectif médiatise totalement la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français comme l'illustre la figure suivante.



**Figure n° 14 : Rôle médiateur de l'engagement affectif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

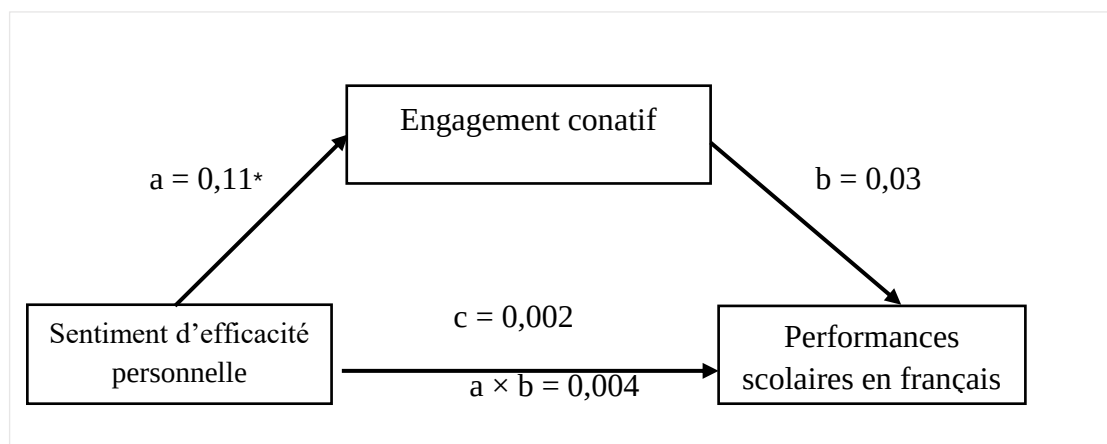


Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

• **Analyse de l'effet médiateur de l'engagement conatif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

Des résultats qui se trouvent en annexe 17, on note que le SEP a un effet positif et significatif sur l'engagement conatif en français ( $a = 0,11$ ;  $t(369) = 9,28$  ;  $p = 0,00$ ). En contrôlant la variable sentiment d'efficacité personnelle, l'effet de l'engagement conatif sur les performances en français est positif mais non significatif ( $b = 0,03$  ;  $t(369) = 1,56$  ;  $p = 0,12$ ). Ce qui signifie que l'augmentation de l'engagement conatif n'affecte pas les performances des participants en français. De plus, l'effet direct du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances est positif et non significatif ( $c = 0,002$  ;  $t(369) = 0,53$  ;  $p = 0,6$ ). Ce qui implique que le SEP n'influence pas directement les performances scolaires. Enfin, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement conatif en français est positif mais non significatif ( $a \times b = 0,004$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% incluant 0 ( $IC = [de -0,0009 \text{ à } 0,0086]$ ). Donc l'engagement conatif ne médiatise pas la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français. La figure ci-après illustre bien cette.

**Figure n° 15 :** Rôle médiateur de l'engagement conatif dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français



Source : données de terrain de Janvier à Février 2022

Tout compte fait, le SEP n'influence pas directement les performances scolaires. La relation entre ces deux variables est médiatisée par l'engagement scolaire. L'engagement scolaire est donc complètement impliqué dans le processus par lequel le SEP influence les performances des apprenants, au point où un SEP élevé sans engagement ne peut produire de bonnes performances. Par ailleurs l'engagement cognitif (par exemple les stratégies cognitives et métacognitives déployées) et l'engagement affectif (par exemple le plaisir et l'intérêt ressenti pour la discipline) sont les dimensions clés de cet effet médiateur de l'engagement scolaire.

## 4.7. DISCUSSION

À titre de rappel, cette troisième sous-étude visait à étudier l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. À présent, il est question de commenter les principaux résultats de la recherche et de les confronter aux théories et travaux d'autres chercheurs. Cette partie du travail aborde d'abord les variables de la sous-étude suivant l'âge et le sexe. Par la suite elle s'intéresse à la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement scolaire en français. Enfin, elle aborde le rôle médiateur de l'engagement scolaire en français dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

### 4.7.1. Des variables de la sous-étude suivant l'âge et le sexe

Les résultats de cette sous-étude ont révélé que les apprenants des filières commerciales (Vente, ESCOM etc.) sont plus engagés et plus performants en français que les apprenants des

filières industrielles (MENU, COME etc.). Globalement, la moyenne générale en français des participants est médiocre ( $M=9,46$ ). En effet, les participants âgés de moins de 12 ans sont ceux qui ont les SEP les plus élevés (9/13 participants soit 69,23 %). Par contre les participants âgés de plus de 15 ans ont les SEP les plus faibles (37/69 participants soit 53,62 %). Ce qui signifie que le SEP diminue avec l'âge. Contrairement à ce que révèle le présent travail, l'étude, de Schlegel (2017) a montré une absence de lien entre l'âge et le SEP. La présente sous-étude a par ailleurs montré que les garçons et les filles ont un SEP semblable : 126/219 soit 57,53 % pour les participants de sexe masculin, contre 86/150 soit 57,33 % pour les participants de sexe féminin. Les études montrent que le SEP des garçons varie très peu d'un domaine scolaire à l'autre Bong (1999, cité par Galand & Vanlede, 2004) et est généralement supérieur à celui des filles (Joët *et al.*, 2011) même si certaines n'ont pas démontré de différence (Benchallal, 2021 ; Pajares, 2005 ; Pajares *et al.*, 1999). Aussi, en 2002, Jacobs *et al.* ( cité par Galand & Vanlede, 2004) ont trouvé des différences significatives entre le sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons dans la plupart des disciplines scolaires investiguées. Dans cette logique, le SEP des garçons est généralement plus élevé que celui des filles, dans une discipline sexe-typée masculine comme les matières scientifiques, notamment les mathématiques. Les filles, quant à elles, se sentiraient plus efficaces que les garçons dans une discipline sexe-typée féminine comme les matières littéraires à l'exemple du français (Galand & Vanlede, 2004 ; Pajares *et al.*, 2007 ; Vrugt, *et al.*, 2009).

Ces résultats soulignent également que les participants âgés de moins de 12 ans sont les plus engagés en français (10/13 participants soit 76,92 %) et sont curieusement, les moins performants en français ( $M = 8,32$ ). De plus, les participants de sexe féminin sont plus engagés en français (95/150 participants soit 63,33 %) que les participants de sexe masculin (125/219 participants soit 57,07 %), ce qui corrobore l'essentiel des travaux dans la littérature. En effet, les garçons et filles n'ont pas les mêmes niveaux d'engagement (Janosz *et al.*, 2008 ; Perdue *et al.*, 2009). Les filles ont tendance à aimer davantage l'école, à avoir une meilleure participation en classe et à être plus consciencieuses dans leurs travaux (Ladd & Burgess, 2001) que leurs pairs de sexe masculin.

#### **4.7.2. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement scolaire en français**

La présente sous-étude a montré que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur engagement scolaire ( $F = 3,70$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ). Les apprenants sont plus performants lorsqu'ils ont un SEP et un engagement scolaire élevés que lorsque leur SEP et leur

engagement scolaire sont faibles ( $t(217) = 2,9$  ;  $p(0,004) < 0,05$ ,  $ddl = 215$ ). Ces résultats impliquent que le SEP et l'engagement scolaire constituent des facteurs de la réussite scolaire. Et leur association contribue davantage à l'amélioration des performances scolaires.

Dans les groupes où l'engagement scolaire en français est élevé, les apprenants sont relativement plus performants en français que dans les groupes où l'engagement est faible. Concrètement, la présente sous-étude révèle que l'engagement comportemental opérationnalisé en participation au cours, interactions avec d'autres apprenants et avec le professeur, étude et travail hors classe (lectures et les exercices, mise en application de ce qui a été appris) et utilisation des outils de référence (livres, dictionnaires) influence positivement les performances en français. Il en va de même de l'engagement cognitif dont les indicateurs sont les stratégies de gestion (par exemple étudier les leçons de français à la maison), stratégies cognitives (par exemple faire le lien entre les connaissances déjà acquises et celles qu'on apprend), stratégies métacognitives (s'interroge sur l'efficacité de ses méthodes de travail en français et les ajuster). Précisons également que l'engagement affectif en termes de motivation, volonté et désir d'apprendre et l'engagement conatif en termes de vigueur et d'énergie quand il est question d'étudier le français sont également des dimensions de l'engagement qui contribuent à l'amélioration des performances des apprenants en français. Ces résultats s'inscrivent à la suite de plusieurs autres travaux qui démontrent que l'engagement scolaire est un facteur déterminant de la réussite des élèves (Goulet, 2018). Au vu de ce résultat, on peut dire avec Fredricks et al. (2004) que la qualité de l'investissement des apprenants dans les différentes tâches scolaires est un facteur crucial de leur réussite. En effet, bon nombre d'études menées dans plusieurs contextes (européen, asiatiques, américain et africain ; migrants ou nationaux) ont démontré une corrélation positive entre l'engagement comportemental et la réussite scolaire tant à l'éducation de base et secondaire qu'au supérieur (Kuh et al., 2006 ; Marks, 2000 ; Skinner et al., 1990 ; Connell & Wellbor, 1991).

Par exemple, Kuh et al. (2006) ont mené une vaste étude sur les facteurs favorisant la réussite aux études postsecondaires, impliquant plus de 10000 étudiants dans plusieurs dizaines d'institutions postsecondaire américaines. Les résultats ont montré que l'engagement institutionnel, notamment les façons dont, le collège utilise ses ressources et organise ses programmes d'études, ses activités d'apprentissage, ses services d'aide et de soutien, ses activités scolaires afin d'inciter les étudiants à participer, favorisent leur satisfaction, leur persévérance et leur diplomation. Dans la même lancée, une étude longitudinale américaine entreprise par Suarez-Orozco et al., (2010) auprès d'élèves immigrants de première génération (d'origines africaine, chinoise, dominicaine, haïtienne et mexicaine) démontre également que, sans distinction de leur pays d'origine, les élèves

immigrants qui maintiennent un bon rendement scolaire sont également plus engagés dans leurs apprentissages que les élèves sous-performants ou que ceux qui présentent un déclin graduel ou précipité au niveau du rendement. Dans un contexte européen, une étude de Pirot et De Ketele (2000) a exploré et mis en relief l'impact de l'engagement scolaire sur la réussite d'étudiants universitaires de première année inscrits dans les filières de psychologie et de polytechnique. Selon de nombreux auteurs (Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004), les difficultés scolaires semblent apparaître lorsque l'apprenant montre un certain désengagement au regard des tâches scolaires qui lui sont proposées. En effet, l'engagement est un des indicateurs les plus liés à la réussite scolaire (Allard, 2016 ; Bernet, 2010).

L'analyse des résultats de cette sous-étude relève aussi que les apprenants sont légèrement plus performants dans les groupes où leur SEP est élevé comparativement aux groupes où leur SEP est faible. Ces résultats corroborent la majorité des travaux de la littérature qui ont démontré un lien positif entre le SEP et la réussite scolaire (Bandura, 1997, Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Mais ces performances sont restées médiocres dans la globalité ( $M=9,46/20$ ) pourtant les participants ont en majorité (212 sur 369 soit 57,45%) un SEP élevé. Ce résultat corrobore les résultats de l'étude de Dongmo Tsamo & al. (2023) qui a révélé un SEP élevé mais de médiocres performances chez les apprenants de l'enseignement technique en français.

Au final si dans la plupart des cas d'étude, le SEP et le l'engagement pris individuellement favorisent la réussite scolaire, il n'en demeure pas moins que l'association de ces deux variables la favorise davantage. Encore que le SEP et l'engagement sont corrélés (Allard, 2016). Dans la présente sous-étude, le SEP élevé et l'engagement élevé produisent des performances en français encore meilleures contrairement au SEP et à l'engagement faibles qui engendrent davantage de très faibles performances des apprenants en français.

#### **4.7.3. De l'effet médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

Les résultats montrent que l'engagement médie la relation entre le SEP et les performances scolaires. L'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement scolaire en français est positif et significatif ( $a \times b = 0,06$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 ( $IC = [de 0,09 \text{ à } 0,12]$ ). L'effet du SEP sur les performances scolaires disparaît totalement lorsque l'engagement scolaire est neutralisé. Ce qui traduit, conformément à Klein et al. (2008) une médiation totale ou parfaite. Donc l'engagement médiatise totalement la

relation entre le SEP et les performances des apprenants en français. Ce résultat implique que l'engagement scolaire est un facteur intermédiaire dans le processus par lequel le SEP influence les performances scolaires au point où sans engagement, un individu qui a un SEP élevé ne peut produire de bonnes performances. Parmi les dimensions de l'engagement scolaire, l'engagement cognitif et l'engagement affectif médient plus la relation entre le SEP et les performances scolaires que l'engagement comportemental et conatif. En effet, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement cognitif en français est significatif et positif ( $a \times b = 0,04$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 (IC = [de 0,01 à 0,75]). De même, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances en français, à travers l'engagement affectif est significatif et positif ( $a \times b = 0,04$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 (IC = [de 0,013 à 0,068]). L'engagement cognitif et l'engagement affectif apparaissent comme étant plus décisifs et plus influents que les autres dimensions de l'engagement. Dans cette logique, la littérature démontre la place qu'occupe la dimension cognitive du facteur engagement. Une étude de Nystrand et Gamoran (1991) a mis en relief l'influence positive de l'engagement substantiel (correspondant à l'engagement cognitif) sur les performances scolaires des élèves. Les enfants qui utilisent les stratégies métacognitives comme la régulation de leur attention et efforts, établissent les liens entre les savoirs et la vie active. L'engagement cognitif et singulièrement les stratégies métacognitives sont alors de puissants facteurs des performances scolaires (Zimmerman, 1990). Notre sous-étude souligne également le poids assez important de la dimension affective, notamment le plaisir ressenti par le sujet et sa motivation à mener l'activité, ainsi que ses désirs et sa volonté. Cependant, à notre connaissance, cet aspect n'a pas encore été souligné dans la littérature.

Ces résultats confortent le modèle intégratif de l'engagement humain (Brault-Labbé et Dubé 2008). En effet pour ce modèle, l'engagement est à la fois une capacité globale à s'engager dans la vie et un processus psychique résultant de l'interaction de trois forces témoignant du caractère dynamique, donc évolutif et cyclique, de l'engagement humain fortement relié au bien-être personnel des individus et reflétant leurs choix personnels (Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2009). Les forces cognitive, comportementale, affective voire conative sont non seulement en interaction, mais elles sont aussi impliquées dans un processus dynamique, c'est-à-dire évolutif et cyclique de l'engagement humain. Dans cette perspective, les résultats de la sous-étude 3 ont montré les effets de l'engagement pris globalement (interaction de ses composantes) sur les performances scolaires en français et son effet médiateur sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Les résultats ont révélé, dans une toute autre perspective que l'engagement

cognitif et l'engagement affectif médient totalement la relation entre le SEP et les performances scolaires en français au détriment des engagements comportemental et conatif. Ce qui correspond bien à l'un des principes du modèle intégratif de l'engagement humain selon lequel l'effet des composantes de l'engagement ne sont pas toujours activées au même moment et elles ne sont pas toujours présentes avec la même intensité dans l'engagement de l'individu (Brault-Labbé & Dubé 2008).

Ces résultats soulignent comme quelques rares travaux repérés dans la littérature le rôle médiateur de l'engagement, non pas dans la relation entre le SEP et les performances, mais dans la relation entre l'intérêt et les performances scolaires. En effet, Cabot & Chouinard (2014) ont démontré dans une étude quasi expérimentale menée auprès des collégiens du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu que non seulement une augmentation de l'intérêt pour le français mène à une augmentation du taux de réussite, mais aussi que l'engagement des étudiants dans ce cours médiatise ce lien. Ce résultat conforte davantage l'idée défendue plus tôt par Ainley et al. (2005) selon laquelle il y a des liens entre l'intérêt, l'engagement et la réussite scolaire. La présente sous-étude n'est donc pas la première à s'appesantir sur l'engagement comme variable intermédiaire.

Les résultats de la présente sous-étude permettent de comprendre les résultats mitigés de la littérature à propos du lien entre le SEP et les performances scolaires. Ils permettent de comprendre que, de façon générale (comme le montre la littérature), les individus qui ont un SEP élevé réussissent mieux parce qu'ils sont plus engagés ; l'engagement pris dans toutes ses dimensions (comportementale, cognitive, affective, conative). Ils investissent leur temps, participent aux cours, font leur devoir (engagement comportemental) ; ils mettent en œuvre des stratégies de gestion, des stratégies cognitives (par exemple faire le lien entre les connaissances déjà acquises et celles qu'on apprend) et des stratégies métacognitives dans leurs études (engagement cognitif). Ils ont la motivation, la volonté et le désir d'apprendre (engagement affectif) et ils sont vigoureux et plein d'énergie quand il est question d'étudier. C'est au prix de cet engagement qui se veut multidimensionnel, interactionnel et dynamique qu'ils réalisent de bonnes performances. D'ailleurs, suivant cette vision, une étude d'Allard (2016) menée sur l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement scolaire chez 93 apprenants du deuxième degré de l'enseignement professionnel dans le cadre du cours de français, a montré que lorsque le sentiment d'efficacité personnelle augmente, l'engagement scolaire des apprenants augmente également.

Dans la même perspective, une étude de Hayat et al. (2020) a montré que les stratégies métacognitives d'apprentissage et les émotions liées à l'apprentissage ont un effet médiateur sur la



relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance académique. Ces facteurs mis en relief dans cette étude sont des aspects de deux dimensions de l'engagement scolaire à savoir la dimension cognitive (métacognitives d'apprentissage) et la dimension affective (émotions). Suivant cette logique l'engagement est un facteur à prendre en compte pour saisir la relation entre le SEP et les performances scolaires. Il permet d'éclairer la validité prédictive du SEP sur les performances scolaires tel que théorisé par Bandura (1997).

Pour comprendre également l'absence de lien ou le lien négatif entre le SEP et les performances, comme le montre certains travaux, on peut également faire appel à l'engagement. Car des personnes peuvent avoir un SEP élevé mais ne pas être engagés ; dans ce cas il serait difficile pour elles de réaliser des performances élevées. De même, des personnes peuvent avoir un SEP faible et être engagées. Il serait dans ce deuxième cas possible pour elles de réaliser de bonnes performances malgré leur faible SEP. D'ailleurs les théories de contrôle (Powers, 1973 ; Carver & Scheier, 1998) permettent de comprendre, d'expliquer et même de prédire l'échec des individus ayant un SEP élevé d'une part et la réussite de ceux qui ont un SEP faible d'autre part. Dans cette perspective, l'étude de Dongmo Tsamo et al. (2023) menée auprès de 74 élèves-maîtres des deux sexes de l'École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET) de Bafoussam-Cameroun a étudié d'une part, la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français et d'autre part, l'attribution causale spontanée de ces derniers devant l'échec, suivant leur SEP. Les résultats ont globalement montré que ces élèves ont un SEP élevé mais de médiocres performances en français. Une analyse des attributions causales spontanées a montré que certains apprenants qui avaient un SEP élevé mais de médiocres performances en français attribuaient curieusement leur échec à des aspects de l'engagement scolaire en français, notamment leur manque d'application, de persévérance et désintérêt pour la discipline. Ce qui traduit que le manque d'engagement scolaire peut amener un individu ayant un SEP élevé à réaliser de piètres performances.

Au terme de ce chapitre consacré à l'effet médiateur de l'engagement dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français, force est de constater que le SEP associé à l'engagement constituent des prédicateurs décisifs des performances scolaires. Par ailleurs l'engagement est un médiateur total de la relation entre le SEP et les performances scolaires. Ses dimensions cognitives et affectives sont plus décisives que les dimensions comportementale et conative. Ainsi, les conceptions théoriques de Bandura et de Powers ne sont pas si contradictoires. L'engagement scolaire permet de les concilier. C'est en prenant en compte l'engagement qu'on peut mieux comprendre, expliquer et prédire les relations entre le SEP et les performances non



seulement dans le domaine scolaire mais aussi dans d'autres domaines de la vie. Le prochain chapitre continue à analyser l'implication des facteurs personnels dans la relation entre le SEP et les performances scolaires et se focalise spécifiquement sur l'intelligence émotionnelle.

## CHAPITRE 5 : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET PERFORMANCES SCOLAIRES : RÔLE MODULATEUR DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

La question principale à laquelle le présent chapitre voudrait répondre est la suivante : quelle est l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? La réponse à cette question passe d'abord par un cadre théorique qui aborde l'approche conceptuelle de l'intelligence émotionnelle; l'état des travaux antérieurs ; la relation entre ces études et la présente sous-étude et l'hypothèse. Après ces aspects théoriques, viendront la méthode, les résultats et la discussion qui sont des aspects plutôt opératoires.

### 5.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DE L'INTELLIGENCE

Cette articulation du travail porte sur la définition de la notion d'intelligence ainsi que l'analyse de ce concept sous les différents angles.

#### 5.1.1. Définition de l'intelligence

Largement défini comme la faculté de connaître, de comprendre, la qualité de l'esprit qui s'adapte et comprend facilement, la définition de l'intelligence (humaine) est loin de faire l'unanimité. En 1986, plus d'une vingtaine d'experts en psychologie ont été interrogés pour donner une définition de l'intelligence, mais aucun consensus ne s'est dégagé (Sternberg & Douglas, 1986). Le concept d'intelligence est polysémique. Dans ce sillage, elle est, suivant les auteurs, une capacité de raisonnement, d'adaptation ou de production socioculturelle.

- **Intelligence comme raisonnement**

Le terme intelligence tire ses origines du latin « *intellēgentīa* », lui-même dérivé du latin « *intellĕgō* » qui signifie discerner, démêler, comprendre, remarquer ou choisir entre, ramasser parmi (un ensemble) (Jacqueline, 2006). L'intelligence dans son sens le plus large va au-delà de l'homme et touche les animaux et les machines (intelligence artificielle). L'intelligence chez un bon nombre d'auteurs renvoie au raisonnement et à la résolution des problèmes.

Pour Lieury, le concept d'intelligence est polysémique. Au sens strict, « *l'intelligence correspond au raisonnement ou à la culture* ». Dans son sens général, « *l'intelligence est synonyme de cognition et englobe alors toutes les activités cognitives, raisonnement, mémoire, langage, perception* » (2008, p. 262). Dans la même perspective, Claparède soutient que « *l'intelligence est*

*la capacité à résoudre par la pensée des problèmes nouveaux* » (1950, p. 112). Il s'agit de la « vraie » intelligence, l'intelligence « du dedans » qui ne relève plus des essais et erreurs. Elle est considérée par Claparède comme le prolongement du même instinct de recherche, et découlant génétiquement de la simple disposition à chercher. Pour cet auteur, la forme achevée de cette intelligence est la méthode expérimentale elle-même, la méthode de recherche du savant dans les sciences de la nature : elle consiste à partir d'une observation, poser une question, émettre une hypothèse, investiguer, puis vérifier l'hypothèse pour arriver à la connaissance.

### ➤ **Intelligence comme capacité d'adaptation**

L'Intelligence comme capacité d'adaptation est une perspective soutenue par plusieurs autres auteurs. Pour Guillelot et Blumel (2008) l'intelligence renvoie à la « *capacité générale d'adaptation à des situations nouvelles par des procédures intellectuelles* » (p. 770). En d'autres termes, c'est la capacité à comprendre les relations entre les éléments d'une situation et à s'y adapter afin de réaliser ses propres fins.

Piaget est sans doute le psychologue qui a mieux développé cette acception. Pour ce dernier, l'intelligence n'est pas une faculté mentale parmi d'autres, mais une modalité d'une fonction plus générale qui est l'adaptation. L'intelligence est ainsi la forme la plus générale de la coordination des actions ou des opérations. Il la définit comme l'état d'équilibre maximum entre un organisme vivant et le milieu. Cette adaptation s'acquiert selon différentes formes ou structures. De ce fait, l'adaptation mentale est un prolongement de l'adaptation biologique. Ainsi, pour cet auteur (1936), « *l'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu* » (p. 36). Pour expliquer les actes intelligents, Piaget a développé sa théorie sur l'équilibration via l'étude du développement des conduites intelligentes de l'enfant. Ce processus d'équilibration assure progressivement le développement, une adaptation toujours de plus en plus entre l'organisme et le milieu. Pour lui, les mécanismes d'adaptation mettent en jeu deux types de processus : l'assimilation et l'accommodation. Dans une perspective développementale, les opérations cognitives qui marquent les paliers du développement et qui sont attestées empiriquement par la résolution de problèmes hiérarchisés ne sont pas de simples performances locales s'ajoutant les unes aux autres, mais des réalisations effectives d'un système dont l'organisation (structure opératoire) est caractéristique des niveaux considérés. Il s'ensuit alors deux conséquences. Selon lui, la pensée se construit à partir de structures mentales existantes qui vont se perfectionner au fil des interactions avec l'environnement. L'intelligence ne débute ni par la

connaissance des choses, ni par la connaissance de soi mais par celle de leur interaction. Il pense qu'il y a une similitude entre l'adaptation biologique (l'organisme se transforme sous l'influence du milieu) et l'adaptation psychologique (l'esprit se construit par les échanges avec l'environnement) : le développement intellectuel consiste en une adaptation qui prolonge l'adaptation biologique tout en la dépassant.

### ➤ **Acception socioculturelle de l'intelligence**

Gardner est sans doute l'un des adeptes fidèles de l'acception socioculturelle de l'intelligence. Il définit l'intelligence comme « *une capacité ou un ensemble d'aptitudes qui permettent à une personne de résoudre des problèmes ou de concevoir des produits qui sont importants dans un certain contexte culturel* » (Papalia et al., 2009, p. 31). Cette définition met l'accent sur l'utilité sociale de l'intelligence. La théorie des intelligences multiples de Gardner (1993) s'inscrit dans cette logique. En effet, elle met en relief des types d'intelligence qui sont liés à des activités socialement valorisées. Par exemple l'intelligence musicale dont font preuve les chanteurs, musiciens et instrumentistes ; l'intelligence naturaliste retrouvée chez les zoologistes, botanistes, archéologues ; l'intelligence interpersonnelle bien développée chez les médiateurs lors des conflits au sein des communautés. La théorie des intelligences multiples est mieux développée plus loin, dans la partie réservée aux théories de l'intelligence.

### **5.1.2. Intelligence : perspective développementale**

Le concept de schème (structure mentale fondamentale de l'action) est l'une des pierres angulaires de la théorie piagétienne de l'intelligence. Il soutient que :

1) au départ l'individu n'a aucune structure de connaissance lui permettant d'appréhender le monde et de s'y adapter ;

2) à la naissance, l'enfant possède des réflexes ou des schèmes réflexes. Ils sont assez nombreux. Citons en occurrence le réflexe palpébral, réflexe de succion, réflexe de préhension etc. le nourrisson commence ainsi sa vie par ces schèmes sensoriels ou moteurs comme sucer, saisir, regarder, entendre, goûter etc. Il a des capacités pour exercer et perfectionner ces réflexes pour qu'ils deviennent les structures de connaissances plus élaborées ;

3) progressivement, au fonctionnement de ces réflexes devenus des schèmes réflexes, il va peu à peu assimiler les objets ;

4) suivant le processus d'accommodation, il va modifier ces schèmes pour qu'ils s'adaptent aux structures des objets. Ce qui va conduire au final à des structures de connaissance encore plus élaborées et complexes.

L'assimilation et l'accommodation sont deux mécanismes complémentaires d'un processus unique : l'équilibration. Piaget, considère que l'intelligence repose sur ce processus d'équilibration. Pour lui, toute conduite d'adaptation tend à assurer un équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation entre le sujet et le milieu. Il permet ainsi à l'individu de s'adapter à son milieu en modifiant les données extérieures pour les intégrer à ses propres schèmes et en modifiant ses propres schèmes pour répondre aux exigences de la réalité extérieure fluctuante. Ainsi, dans la conduite intelligente, le sujet adapte le monde (assimilation) en s'adaptant au monde (accommodation) et réciproquement. Mais l'équilibre n'est jamais atteint car il s'agit d'échanges incessants entre un individu en développement et son milieu toujours changeant. La coopération harmonieuse et équilibrée de l'assimilation et de l'accommodation représente un mode idéal et terminal de fonctionnement psychique. La théorie piagétienne du développement de l'intelligence pourrait donc se comprendre ainsi : l'intelligence se construit à travers l'interaction permanente entre le sujet et le monde extérieur, entre l'hérédité et l'environnement, entre l'inné et l'acquis. C'est ce qui fait de Piaget un constructiviste.

L'assimilation est le processus par lequel un organisme vivant impose ses structures propres, qui préexistent en lui, à un élément du milieu. Il y a intégration d'un nouvel élément dans une structure mentale déjà en place pour maintenir l'équilibre. L'individu utilise ce qu'il connaît déjà pour modifier le milieu ; son action sur les objets dépend des conduites antérieures qui ont portées sur ces mêmes objets ou sur des objets analogues. En pliant le réel à ses exigences, l'enfant s'approprie ainsi de nouveaux éléments du monde extérieur. L'accommodation constitue le deuxième processus adaptatif qui assure à travers tout le développement psychique, un équilibre toujours meilleur entre l'organisme et le milieu. C'est le processus par lequel un organisme vivant ou un sujet connaissant modifie ses structures propres en tenant compte de la résistance que les objets du milieu opposent à leur assimilation par ces structures afin de la surmonter. Comme nous venons de le voir, on peut dire de façon plus générale que l'intelligence se développe parce que le sujet est confronté à de situations nouvelles qui provoquent un déséquilibre des structures établies et l'obligent donc à rechercher un nouvel équilibre. Chaque stade du développement intellectuel est caractérisé par la nature des opérations que l'enfant maîtrise. L'intelligence se développe progressivement suivant 4 stades : le stade sensori-moteur, le stade préopératoire, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles.

- **Le stade sensori-moteur (0 à 2 ans)**

Au stade sensorimoteur est situé entre 0 et 2 ans et permet le développement des structure sensori-motrices. L'intelligence de l'enfant est principalement sensorielle, on dit que l'enfant est « *une éponge sensorielle et motrice* ». En effet, à cet âge l'enfant est en mouvement de façon permanente. Ce stade comprend 8 sous-stades regroupés : Au sous –stade, « *exercice des réflexes* », allant de 0 à 1 mois, les réflexes que possède l'enfant à sa naissance constituent les premières structures de conduite. L'enfant répète et exerce les réflexes. Si on lui pose le doigt sur la bouche, il tète ; si on lui met un doigt dans la main, il s'agrippe. Au Sous-stade des « *réactions circulaires primaires* » (de 1 à 4 mois), les réflexes commencent à changer pour devenir ce que Piaget appelle des habitudes. On assiste par exemple à l'acquisition de la coordination vision-préhension, main/bouche sans intervention de l'extérieur. Au sous -stade des réactions circulaires secondaires (de 4 à 8 mois), il y a apparition de l'intentionnalité car l'enfant est plus intéressé par les conséquences de ses actes sur le monde extérieur. Il veut faire durer les conséquences intéressantes provoquées par l'action. Au sous-stade coordination des schèmes secondaires (de 8 à 12 mois), l'enfant essaie d'atteindre des résultats intéressants grâce à des combinaisons nouvelles. Il acquiert la permanence de l'objet, premier pas vers la pensée symbolique. C'est parce que l'enfant peut se représenter l'objet qu'il peut comprendre que l'objet existe même lorsqu'il est caché. Le sous–stade des réactions circulaires tertiaires (de 12 à 18 mois) est caractérisé par une expérimentation active, une recherche constante de nouveauté, une exploration du monde par essais et erreurs. Par exemple, l'enfant envoie une balle de plus en plus haute pour la faire rebondir. Au sous-stade de « *l'invention des moyens nouveaux* » (de 18 à 24 mois), l'enfant s'éloigne progressivement de l'action pour entrer dans la représentation mentale. Il peut imaginer des essais et ne passer à l'action que lorsque la solution est trouvée ; il peut alors imiter des personnes en leur absence.

En résumé, cette première phase dite sensori-motrice amène progressivement à l'enfant à structurer son univers. Ses aptitudes se limitent à un niveau pratique. L'intelligence sensori-motrice permet une organisation du réel permettant la construction des schèmes de permanence de l'objet, de l'espace, du temps et de la causalité.

- **Le stade préopératoire (2 à 6 ans)**

Le stade préopératoire est marqué par l'acquisition de la représentation mentale encore appelée fonction sémiotique (ou symbolique). L'enfant a la possibilité de représenter quelque chose par un symbole ou un signe. La fonction symbolique est la capacité de représenter un signifié par un signifiant différencié et ne servant qu'à cette représentation : l'enfant commence à utiliser un système de représentation mentale des objets et il peut voir plus loin que le moment présent. Ce stade dit des fonctions symboliques se caractérise par l'acquisition des fonctions suivantes :

- l'imitation différée : l'enfant est capable d'imiter des modèles avec des parties du corps propre qu'il n'aperçoit pas directement (froncement du front, mouvement de la bouche) et sans que le modèle soit présent.

- les jeux symboliques : au fur et à mesure que se développent l'imitation et la représentation, l'enfant reproduit dans le jeu des situations qui l'ont marqué. Il se représente un objet par son substitut. Par exemple, une pierre devient un coussin, et l'enfant imite l'action de dormir en posant la tête dessus.

- l'image mentale : c'est l'image que l'enfant forme en pensée ; elle correspond à des représentations mentales d'objets ou d'événements évoqués en pensée.

- l'acquisition du langage : chez l'enfant normal, le langage apparaît à peu près en même temps que les autres formes de la pensée sémiotique. Le langage permet ainsi à l'enfant d'exprimer sa représentation des images d'un signifié fourni par la pensée. La fonction symbolique appuie le développement du langage, outil majeur de socialisation.

- le dessin : à travers le dessin, les représentations de l'enfant sont en rapport avec le monde extérieur. Jusqu'à 7 ans environ, le dessin est réaliste d'intention : l'enfant commence à dessiner ce qu'il sait d'un personnage ou d'un objet bien avant d'exprimer graphiquement ce qu'il voit. Il y a correspondance entre le dessin et l'image mentale.

- **Le stade opératoire concret (6 à 12 ans)**

Le stade opératoire concret chez l'enfant est caractérisé par des opérations concrètes c'est-à-dire un ensemble d'actions mentales qui portent directement sur les objets concrets. En d'autres termes, la pensée de l'enfant à ce stade de développement cognitif se réfère à l'expérience concrète, c'est-à-dire aux objets présents et aux événements vécus et non pas aux hypothèses énoncées verbalement. Ici, on parle de la pensée concrète car l'enfant ne comprend et ne résout ses problèmes qu'à partir de la manipulation concrète des objets et parvient ainsi, à la conservation des nombres, du volume et de la masse, à la classification et à la sériation. Il classe les objets d'après plusieurs caractéristiques et les ordonne en série. En somme, la pensée de l'enfant ne se déploie logiquement

que sur du concret et du vécu. En d'autres termes, le raisonnement et le jugement de l'enfant s'organisent en liaison avec les constatations réelles et vraies du concret.

- **Le stade opératoire formel (à partir de 12 ans)**

Le stade opératoire formel « *se met en place à l'adolescence lorsque l'enfant devient capable de manipuler et d'organiser tant les idées que les objets* » (Bee & Boyd, 1998, p. 253). C'est une période de développement cognitif de l'enfant dont le caractère principal est la transformation de la pensée par une décentration fondamentale du concret au profit de la théorie, qui rend possible le raisonnement et maniement des hypothèses sur les propositions détachées de l'expérience concrète. C'est la construction de la pensée hypothético-déductive qui s'accomplit durant la préadolescence. La nouvelle acquisition à ce niveau est que l'enfant est désormais capable de penser logiquement sur des propositions abstraites, d'effectuer la combinatoire, la double réversibilité, le raisonnement hypothético déductif. Ce qui constitue le début de la pensée formelle.

En résumé, durant cette période, l'adolescent parvient à se dégager de la pensée concrète pour la pensée abstraite, il va du réel au possible, il est capable de prévoir les conséquences à long terme, il acquiert la logique déductive et il est enfin capable de résoudre systématiquement des problèmes.

### **5.1.3. Les conceptions de l'intelligence**

L'intelligence a été étudiée par plusieurs auteurs. Certains auteurs conçoivent l'intelligence comme une capacité générale à connaître, à comprendre dans tous les domaines. Dans cette logique, un individu intelligent comprend et raisonne bien. Cette définition cache une conception unitaire de l'intelligence, laquelle a conduit à la mesure globale de l'intelligence. À l'opposé, il y a la conception pluraliste de l'intelligence basée sur des aptitudes distinctes qui se fonde sur l'observation selon laquelle les performances des individus peuvent fluctuer en fonction du domaine.

- **Intelligence : une fonction psychologique globale**

Pour les défenseurs de cette thèse, l'intelligence est globale et doit se mesurer de façon globale à travers des tests composites. Selon Alfred Binet, l'intelligence est la capacité générale à penser, à juger. Il s'est intéressé à l'analyse des processus supérieurs comme le raisonnement, la mémoire, etc. en observant les enfants à l'école et ses filles et en accordant une attention particulière aux observations des enseignants à propos de leurs élèves. « *Ses études sont diverses :*



*la perception des couleurs chez les teinturiers des Gobelins ; la mémoire des phrases ; les calculateurs prodiges de son époque ; Inaudi et Diamandi, les joueurs d'échecs, etc. »* (Lieury, 2008, p. 262). En collaboration avec Simon, Binet et son coéquipier ont particulièrement travaillé sur l'intelligence des enfants en analysant leur capacité à résoudre les situations problèmes de la vie quotidienne, leurs connaissances générales, leur mémoire de phrases ou leur capacité à mener avec succès les activités scolaires relatives au vocabulaire, calcul, nombres, mots. Suite à une commande du Ministère français de l'instruction publique de l'époque, Binet eut la présence d'esprit de formaliser ces épreuves en un instrument de mesure, les série d'épreuves sont caractéristiques des différents âges d'où le nom « *d'Échelle Métrique de l'Intelligence (EMI) ou Test Binet-Simon donné au premier véritable test de l'intelligence* » (paru en 1905). Ce test a évolué et a donné lieu à plusieurs versions. Malgré ses prouesses, ce test sera critiqué à cause de son caractère purement verbal. Or l'intelligence n'est pas seulement verbale, elle est aussi pratique.

En 1939, Wechsler a mis sur pied un test : le Wechsler-Bellevue. C'est un test d'intelligence constituée de plusieurs versions : le WAIS (« *Wechsler Adult Intelligence Scale* », pour des sujets de 16 à 79 ans), le WISC (« *Wechsler Intelligence Scale for Children* » pour les enfants de 6 ans 4 mois à 16 ans 7 mois 30 jours) et le WPPSI « *Wechsler Prescool and Primary Scale of Intelligence* ». Cet auteur va tenter de combler la principale critique émise à l'endroit du Binet-Simon en mettant sur pied un test composite qui reprend plusieurs sous-tests du Binet-Simon constitué d'une échelle verbale et d'une échelle de performance. L'échelle verbale est constituée de 6 sous-tests contenant des items de difficulté croissante : information, compréhension, arithmétique, similitude, mémoire immédiate et vocabulaire. L'échelle de performance est quant à elle constituée de 5 sous-tests : code, complément d'images, cubes de Kohs, arrangement d'images, assemblage (puzzle). Conformément à l'intelligence comme fonction psychologique globale, être intelligent c'est être capable d'affronter avec succès les épreuves scolaires et celles de la vie quotidienne relatives à l'information, la compréhension, l'arithmétique, la mémoire, le vocabulaire, le test de cubes de Kohs, l'arrangement d'images, l'assemblage etc.

- **Intelligence : une fonction psychologique multifactorielle**

La conception de l'intelligence comme une fonction psychologique multifactorielle repose sur l'analyse factorielle de l'intelligence, les théories hiérarchiques de l'intelligence et les intelligences multiples.

➤ **Analyse factorielle de l'intelligence**

Certains chercheurs comme l'anglais Spearman et l'américain Cattell ont développé une perspective plus fondamentale consistant à identifier les facteurs de l'intelligence (les aptitudes) à partir de l'analyse factorielle, une méthode statistique « *ayant pour fonction d'isoler et d'extraire ces aptitudes. Les aptitudes extraites d'une analyse factorielle s'appellent les facteurs de l'intelligence* » (Lieury, 2008, P. 267). L'analyse factorielle la plus élémentaire est l'œuvre de Spearman et consiste à extraire un facteur général (facteur G) à toutes les épreuves et un facteur propre à chaque épreuve qualifiée de spécifique (facteur S). Pour ce dernier, le principe théorique qui sous-tend ses travaux est que chaque épreuve/ test est constitué(e) à la fois d'un facteur général (facteur G) et d'un facteur spécifique (facteur S).

Pour Thurstone, l'intelligence n'est pas une fonction unique mais composite, car il existe plusieurs intelligences spécialisées appelées aptitudes. Pour ce dernier, les principales aptitudes sont : « *l'aptitude verbale, la fluidité verbale, le spatial, le numérique et le raisonnement qui correspond au facteur G de Spearman. À sa suite, de nombreuses études conduisirent à identifier des dizaines d'aptitudes, musicales, sensori-motrices, etc.* » (Lieury, 2008, p. 275). Les aptitudes primaires de Thurstone semblent indépendantes, le rapprochant ainsi de la théorie des intelligences multiples de Gardner.

### ➤ **Théories hiérarchiques de l'intelligence**

Certains auteurs comme Vernon et Jensen ont une conception hiérarchique de l'intelligence (théories hiérarchiques). « *Vernon réalise une analyse entre différents tests et épreuves scolaires et trouve une hiérarchie de facteurs : le facteur général, puis des facteurs de groupe et enfin des facteurs spécifiques* » (Lieury, 2008, p. 276). Le facteur général est le raisonnement : l'abstraction est commune à presque toutes les épreuves (sauf puzzle). Les facteurs de groupe sont : le facteur kinesthésique et mécanique (k : m) et le facteur verbal et éducatif (V et éd). Les facteurs spécifiques sont le verbal et le numérique.

La théorie de Jensen (1980) repose sur les niveaux d'intelligence. Cette théorie montre bien le double sens de l'intelligence : le sens strict, représentant le niveau relationnel (le niveau supérieur) et le sens général représentant la cognition avec ses niveaux, qui sont graduellement de la base au sommet les suivants : sensori-moteurs, perceptifs et associatifs.

Cette théorie est très proche de la conception des stades de Piaget : le niveau sensori-moteur est identique à l'appellation piagétienne et regroupe les aptitudes comme la rapidité manuelle, la vitesse d'écriture, la précision et le temps de réaction ; le niveau perceptif est représenté par

l'organisation perceptive comme la mémoire des formes, la musique. Le niveau associatif quant à lui correspond au stade préopératoire renvoyant à la mémoire associative, par cœur, la fluidité verbale. Les tests comme la mémoire des chiffres, le code radio mesurent ce niveau d'intelligence. Le niveau relationnel correspond au stade opératoire et renvoie à l'intelligence abstraite. L'étude de Jensen, soutient que le niveau relationnel correspond au facteur G (le raisonnement). Cependant, l'examen des tests fortement corrélés au niveau relationnel montre qu'ils ne sont pas tous des tests portant sur le raisonnement mais sur les connaissances (test verbal général qui est un test de connaissance, test de synonymes qui nécessite des connaissances sémantiques, test d'électronique). D'autres études, notamment celles de Cattell et ses successeurs, montrent la double facette du facteur G, lui-même. Dans cette logique, la théorie de Cattell (1963), « *révèle qu'il y a deux facteurs G, représentant deux intelligences, l'une fluide correspondant en gros au raisonnement et l'autre cristallisée, correspondant à la culture* » (Lieury, 2008, p. 279).

### ➤ Les intelligences multiples

Pour mieux comprendre la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1996), nous partons d'une illustration : si on mesure la capacité d'un singe à nager il sera assurément peu performant. Mais, si on mesure sa capacité à grimper dans l'arbre, on dira de lui qu'il est très performant. Inversement, si on mesure la capacité du poisson à nager, il sera très performant. Par contre, il sera nul si on mesure sa capacité à grimper dans un arbre. On peut donc être intelligent dans un domaine mais ne pas l'être dans l'autre. Gardner, psychologue et éducateur, a étudié les différents types d'intelligence. Ses recherches lui ont permis de conclure qu'il existe 9 parties du cerveau humain, chacune liée à un type d'intelligence (soit au total 9 types d'intelligence). Pour Gardner, ces 9 types d'intelligence sont utilisés mais avec une dominante par rapport aux autres, par laquelle nous réussissons facilement notre apprentissage. Ces intelligences multiples sont les suivants :

- L'intelligence linguistique : c'est la capacité à agencer et à utiliser efficacement les mots ; c'est le propre des personnes qui se livrent facilement à la lecture et qui aiment écrire et raconter les histoires. Elles se livrent facilement à des jeux de vocabulaire, quiz etc.

- L'intelligence logico-mathématique : elle a trait à la capacité à manier la pensée abstraite et à penser logiquement. Les individus ayant ce type d'intelligence apprécient les casse-têtes, les ordinateurs, les jeux de dame et d'échec.

- L'intelligence spatiale : c'est l'aptitude à visualiser. C'est un type d'intelligence propre aux individus qui aiment la conception des plans, l'invention des objets et qui ont un intérêt poussé pour les systèmes, les réseaux et la machinerie.

– L'intelligence musicale : c'est la capacité à saisir les rythmes et les sons de la musique. Les individus ayant ce type d'intelligence ont le rythme, ils aiment chanter ou jouer aux instruments.

– L'intelligence corporelle ou kinesthésique : c'est la capacité à pratiquer des sports. Les individus ayant ce type d'intelligence sont très intéressés par le sport et singulièrement la gymnastique, la danse etc.

– L'intelligence interpersonnelle : c'est la capacité d'interagir avec les autres. C'est le type d'intelligence retrouvé chez les personnes qui sont très sociables et ont tendance à être d'excellents organisateurs au sein de leurs communautés. Cependant, ils peuvent être très bon manipulateurs, tout en étant très bons médiateurs lors des conflits. Ils apprécient le travail en équipe.

– L'intelligence intra-personnelle : c'est l'aptitude à être à l'aise, assuré de travailleur seul. Elle fait référence aux individus qui préfèrent le travail individuel au travail en équipe.

– L'intelligence naturaliste. C'est l'aptitude à différencier et à catégoriser les objets de la nature. Elle est très nécessaire chez les botanistes, zoologistes, archéologues. Les personnes qui ont cette intelligence sont sensibles à ce qui est vivant et à l'environnement humain.

– L'intelligence existentielle : c'est la capacité à se questionner sur l'origine et le sens du monde et des choses, l'habilité questionner nos origines et notre destinée.

## **5.2. APPROCHE CONCEPTUELLE DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE**

Dans cette articulation du travail, il est question de présenter l'approche définitionnelle, les dimensions et la mesure de l'intelligence émotionnelle.

### **5.2.1. Définitionnelle de l'intelligence émotionnelle**

Avant de passer à l'approche conceptuelle de l'intelligence émotionnelle, il est nécessaire de s'attarder un tant soit peu sur la notion d'émotion, concept central de l'intelligence émotionnelle.

L'émotion est définie comme un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (Petit Robert, 2009). L'émotion est aussi un élan qui naît à l'intérieur de soi et qui a tendance à effectuer un mouvement vers le dehors. Elle nous informe et nous guide. L'émotion nous informe et nous guide. Elle est à la fois biologique et pulsionnelle. Les émotions, stricto sensu, désignent aujourd'hui pour un grand nombre de spécialistes, uniquement les émotions dites basales ou primaires ou modales dont : la peur, la colère, la tristesse et la joie. Dans ce cas, « *les émotions sont des réactions très intenses, face à des situations d'alarme, d'urgence ou liées à de très fortes motivations* » (Lieury, 2008, p. 332). Elles sont caractérisées par des éprouvés spécifiques (affects), des expressions comportementales

spécifiques et des manifestations physiologiques tout aussi spécifiques. Ces trois composantes forment la classique triade émotionnelle qui caractérise chaque émotion. Précisons également que les émotions modales sont innées et se manifestent automatiquement depuis l'enfance et nous ne choisissons pas les circonstances et moment de leur apparition (Botella, 2005, cité par Fabbro, 2020). Au-delà se déclinent toute une série d'émotions secondaires ou sentiments comme la culpabilité, la tendresse, l'amour, la haine, l'angoisse etc. Elles sont également appelées « *émotions complexes* » ou « *émotions cognitives supérieures* ». Elles se construisent des émotions modales tout en tenant compte des perceptions de l'individu de lui-même et des normes morales (Agaësse, 2018 ; Grossmann & Boch, 2003). Elles se distinguent des émotions au sens strict par leur caractère temporel (elles sont durables), leur intensité plus basse et par leurs causes plus complexes : leur apparition n'est généralement pas liée à un événement unique et imprévu. Il s'en suit que les émotions complexes concernent plus les relations sociales et font appel à des niveaux élevés des capacités cognitives (Ravat, 2007).

Les émotions ont principalement un but communicationnel et d'appel à l'action. Ils « *ont un but communicationnel, à la fois au niveau de la régulation interne de la personne qui les éprouve et au niveau d'un groupe social* » (Fabbro, 2020, p. 6). En effet, en s'appuyant sur le schéma d'activation d'une émotion, on constate qu'elle apparaît quand une personne est face à une situation imaginaire ou réelle en relation avec le bien-être de l'individu. L'émotion qualifie la situation (bonne ou mauvaise) et est respectivement positive ou négative (Johnson-laird & Oatly, 1989). Elle revêt ainsi toute son importance communicative tant pour le sujet lui-même que pour son entourage social. Dans ce cas, la relation entre les besoins et les émotions est convoquée. Les émotions communiquent sur les besoins, lorsqu'ils sont satisfaits et lorsqu'ils ne le sont pas du tout. « *Les émotions peuvent donc être vues comme des indicateurs de satisfaction d'un besoin. Ce sont les besoins ressentis qui donnent l'élan et la motivation pour agir* » (Fabbro, 2020, p. 7).

Le terme intelligence émotionnelle est apparu pour la première fois en 1990 dans un article de Salovey & Mayer (1990). Mais il a fallu attendre 1995 pour observer son intérêt par le grand public et les chercheurs. Cet essor est sans doute l'impact créé par l'ouvrage de vulgarisation publié par le psychologue-journaliste Daniel Goleman en 1995 intitulé « *Emotional Intelligence* ». L'intelligence émotionnelle « *désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui* » (Goleman, 1999, p. 368). Pour garder la consistance théorique des modèles de l'intelligence (ci-dessous), il est préférable de ne pas détacher les définitions de l'intelligence émotionnelle des modèles développés par les chercheurs.

Dans le cadre de la présente sous-étude, l'intelligence émotionnelle renvoie à la capacité qu'a un élève, à reconnaître et gérer ses émotions et sentiments dans ses relations avec son entourage social (camarades, enseignant etc.), sa capacité à se motiver et à s'adapter face aux pressions environnementales.

### **5.2.2. Dimensions et mesure de l'intelligence émotionnelle**

Les dimensions de l'intelligence émotionnelle ont été mises en relief par des chercheurs dans leurs différentes tentatives de mesurer celle-ci. Ce qui a donné lieu dans la plupart des cas aux modèles.

- **Modèle de Goleman**

Pour Goleman (1995), l'intelligence émotionnelle couvre 25 compétences émotionnelles organisées dans deux domaines (social et personnel) et cinq facettes (aptitudes sociales, empathie, conscience de soi, maîtrise de soi conscience de soi, motivation). Le domaine personnel regroupe trois facettes à savoir la conscience de soi (conscience de soi émotionnelle, autoévaluation précise en termes de forces/limites et confiance en soi), la maîtrise de soi qui prend en compte le contrôle de soi (émotions, impulsions), la fiabilité (honnêteté, intégrité), la conscience professionnelle, l'adaptabilité (face aux changements) et l'innovation (ouverture aux approches, informations et idées nouvelles). La motivation est la troisième facette qui englobe l'exigence de la perfection (s'améliorer), l'engagement (envers le collectif), l'initiative (saisir les opportunités) et l'optimisme (ténacité face aux obstacles). Le domaine social, quant à lui, regroupe 2 facettes. La première est l'empathie constituée de la compréhension des autres (sentiments, points de vue), la passion du service (des clients), l'enrichissement des autres (sentir, stimuler), l'exploitation de la diversité (concilier...) et le sens politique (déchiffrer les émotions d'un groupe et les relations de pouvoir). Les aptitudes sociales constituent la seconde facette. Elles regroupent l'ascendant (impressionner, persuader), la communication (messages convaincants), la direction (inspirer et guider les autres), cristalliser les changements (initier et gérer), le sens de la médiation (gérer les conflits), nouer des liens (relations utiles), le sens de la collaboration et de la coopération et enfin la capacité à mobiliser une équipe (créer une synergie). Au regard de ces facettes, peu de comportements humains échappent à cette définition. D'ailleurs pour Goleman, l'intelligence émotionnelle prédit mieux la réussite scolaire et le bonheur dans la vie que ne le fait le quotient intellectuel. L'intelligence émotionnelle telle que définie par Goleman est très large. À en croire Hedlund et Sternberg (2000, p. 146), avec ce concept, « *Goleman tend à saisir à peu près tout ce qui n'est pas le QI* ». Or à trop

étendre le champ d'un concept, on le vide de sa substance. La conception de Mayer et Salovey dont s'est initialement inspiré Goleman est beaucoup plus précise et délimitée et cette orientation focalisée est particulièrement intéressante.

### • **Modèle de Mayer et Salovey**

Le concept d'intelligence émotionnelle renvoie aux « *processus impliqués dans la reconnaissance, l'usage, la compréhension et la gestion de ses propres états émotionnels et de ceux d'autrui, pour résoudre les problèmes et réguler son comportement* » (Salovey et al. 2004, p.1). Un point d'honneur est ainsi mis sur un ensemble de quatre capacités mentales ou habiletés ayant des liens hiérarchiques : (1) la capacité à reconnaître et à exprimer adéquatement les émotions ; (2) à prendre en compte les émotions durant les activités cognitives ; (3) l'aptitude à comprendre les émotions ; et enfin, (4) la capacité à réguler nos émotions propres ainsi que celles des autres (Mayer & Salovey, 1997). Ces travaux ont donné lieu à la conception puis, à la validation empirique d'un test d'intelligence émotionnelle nommé le « *Multifactor Emotional Intelligence Scale* » (MEIS), en français, « *échelle multifactorielle d'intelligence émotionnelle* » (Mayer et al., 2000) qui évalue la capacité de traitement des informations émotionnelles. Elle est constituée de 12 sous-tests repartis de manière suivante :

- quatre épreuves évaluent l'aptitude à reconnaître ses émotions propres et celles des autres. Les sujets sont par exemple appelés à estimer les différents niveaux d'émotions sont présentes sur les expressions de visage, extraits musicaux, images et histoires ;

- deux épreuves testent les habiletés du sujet à prendre en compte les émotions durant les activités cognitives ;

- quatre épreuves mesurent la capacité à comprendre les émotions (singulièrement les émotions complexes, les enchainements et les transitions émotionnels) ;

- deux épreuves mesurent l'aptitude à réguler non seulement ses émotions personnelles mais également celles d'autrui. Une étude de validation de cette épreuve a été faite (voir Loarer, 2005).

La lourdeur dans la passation et l'interprétation de ce test a amené ses auteurs à produire une version courte de cette échelle : Le test d'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (2000), encore appelé « *MSCEIT, Mayer, Salovey et Caruso Emotional Intelligence Test* ») fait appel à deux sous-tests pour évaluer chacun des quatre types d'habiletés du modèle (donc huit sous-tests au total). Son temps de passation est d'environ 35 minutes. Plusieurs études ont apporté le soutien à la validité

prédictive de ces épreuves mais apparemment, ces épreuves n'évaluent pas toutes les compétences contribuant à la régulation des émotions et à la réussite interpersonnelle (Barchard, 2000, cité par Loarer, 2005).

- **Le modèle et l'inventaire d'intelligence émotionnelle de Bar-On**

Bar-On (1997) définit l'intelligence émotionnelle non pas comme des capacités mentales mais, comme « *une capacité générale, nécessaire à l'adaptation émotionnelle et sociale, un ensemble impressionnant de capacités non cognitives qui influencent les comportements des individus face aux pressions environnementales* » (p. 8). Son modèle est organisé en cinq grands domaines de compétences, chacun relatif aux aptitudes particulières qui contribuent au succès. Ces grands domaines sont : les compétences interpersonnelles (relation interpersonnelles, empathie, responsabilité sociale) ; les compétences intrapersonnelles (reconnaissance de ses propres émotions, affirmation de soi, considération pour soi, indépendance et réalisation de soi) ; l'humeur générale (joie de vivre et optimisme) ; gestion du stress (contrôle de l'impulsivité et tolérance au stress) et enfin, l'adaptation (flexibilité et résolution des problèmes). Ces travaux de Bar-On ont finalement abouti à une échelle mesurant les dimensions de son modèle : l'Inventaire de Quotient Émotionnel (*EQ-I, Emotional Quotient Inventory*).

- **Le modèle de Petrides et Furnham (2001)**

Petrides et Furnham (2001) ont proposé un modèle constitué d'une synthèse des modèles existants où ils ont retenu des traits de personnalité qui rendent compte du concept d'intelligence émotionnelle. Différentes facettes du modèle de Petrides et Furnham (2001) réfèrent à l'opérationnalisation du construit de l'intelligence émotionnelle tirée de Bar-On (2006), de Goleman (1995) et de Mayer et al (2000). Le tableau ci-après synthétise le modèle de Petrides et Furnham (2001), en faisant ressortir les facteurs et les facettes de l'intelligence émotionnelle (IE) et en décrivant ces facettes.



**Tableau n° 26** : Description des facettes de l'intelligence émotionnelle trait selon le TEIQue.

| <b>Facteurs</b>        | <b>Facettes</b>                  | <b>Description</b>                                                                        |
|------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bien-être</b>       | Humeur positive                  | Humeur joyeuse, sensation de bien-être, satisfaction                                      |
|                        | Optimisme                        | Tendance à prendre la vie du bon côté                                                     |
|                        | Estime de soi                    | Bonne satisfaction de soi et de ses productions                                           |
| <b>Contrôle de soi</b> | Régulation émotionnelle          | Capacité de réguler ses émotions lorsqu'elles ne sont pas adaptées au contexte            |
|                        | Maîtrise de l'impulsivité        | Réflexion préalable à l'action, maîtrise de ses désirs                                    |
|                        | Gestion du stress                | Capacité à être efficace même dans les situations stressantes ou difficiles               |
| <b>Émotionnalité</b>   | Perception émotionnelle          | Identification de ses propres émotions ainsi que celles d'autrui                          |
|                        | Expression émotionnelle          | Description et expression de ses émotions et de celles d'autrui.                          |
|                        | Empathie                         | Tendance à se mettre dans la peau d'autrui, à se décentrer                                |
|                        | Compétences relationnelles       | Compétence à construire et à maintenir les relations riches et profondes avec les autres  |
| <b>Sociabilité</b>     | Compétences sociales             | Compétences à fonctionner en public, à s'exprimer, négocier et faire preuve de leadership |
|                        | Régulation des émotions d'autrui | Capacité à influencer les émotions d'autrui                                               |
|                        | Assertivité                      | Capacité à exprimer de manière franche et directe ses besoins et ses désirs               |
| <b>Hors facteurs</b>   | Adaptabilité                     | Flexibilité, capacité d'adaptation aux situations nouvelles                               |
|                        | Motivation intrinsèque           | Motivation interne, propre à la personne                                                  |

Source : Brasseur et Grégoire (2010).

### **5.3. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, APTITUDES SOCIO ÉMOTIONNELLES ET RÉUSSITE SCOLAIRE**

#### **5.3.1. L'école, un lieu à forte potentialité émotionnelle**

L'environnement pédagogique de la classe, opérationnalisé en plusieurs facteurs notamment la relation enseignant-élève, la gestion des situations de classe, la sensibilité de l'enseignant, la conception de l'erreur véhiculée dans sa salle de classe et les pratiques évaluatives (Parent & Marina, 2020) a une influence sur le bien-être de l'apprenant et sur sa réussite scolaire. La qualité de la relation entretenue par l'élève avec son enseignant peut influencer (positivement ou négativement) sa capacité à réussir et son bien-être. Fortin et al. (2011) rapportent que les attitudes ou pratiques de l'enseignant associées à une relation négative avec l'élève sont : l'humiliation, l'impatience, le favoritisme, les pratiques coercitives, le désintérêt, l'irrespect, la froideur et la sévérité, le désengagement etc. Les chercheurs de ce domaine conviennent que cette relation a des incidences notoires et durables sur les aptitudes sociales et cognitives de l'élève dès le préscolaire et se poursuit durant le primaire et le secondaire (Davis, 2003 ; Fortin et al., 2011). Selon Fortin et al. (2011), une relation enseignant-élève négative a une influence négative dans quatre (04) sphères : d'abord l'engagement et le rendement scolaire (baisse de la participation de l'élève en classe, manque de motivation, baisse des performances, attitude négatives envers l'école.). Ensuite, nous avons le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève (notamment la diminution de l'estime de soi, augmentation du sentiment d'insécurité affective et des symptômes dépressifs). Il y a également les problèmes comportementaux et habiletés sociales (augmentation du risque de déviance et d'adoption des comportements violents). Enfin, la transition primaire-secondaire (augmentation du stress, et problème d'adaptation émotionnelle et sociale). Par contre, la littérature montre que lorsque la relation enseignant-élève est positive, l'élève est plus engagé et actif, plus motivé, son estime de soi augmente, tout de même que son sentiment d'appartenance, il est moins enclin à éprouver les problèmes de comportement) (Davis, 2003 ; Desrosiers & al., 2012 ; Fortin et al., 2011). Au final, une relation conflictuelle avec l'enseignant peut influencer négativement la participation en classe, la motivation, les attitudes envers l'école, le rendement scolaire ainsi que l'engagement scolaire et le comportement prosocial (Fortin et al., 2011 ; Pianta & Stuhlman, 2004).

La sensibilité de l'enseignant est un facteur très important de l'environnement pédagogique. Pour Gerber et al. (2007, cité par Parent & Marina, 2020, p.44) l'enseignant sensible est celui qui

est « capable de reconnaître les besoins individuels des élèves et d'y réagir avec une approche positive, laquelle permet de les faire progresser tant du point de vue de leur développement émotionnel que de celui de leurs apprentissages scolaires ». Il remarque de subtils signaux provenant de ses élèves et répond aux problèmes perçus en utilisant divers moyens (Pianta et al., 2012). Exemple : remarquer la mine basse d'un élève et y répondre adéquatement et subtilement. Le manque de sensibilité de l'enseignant encourage les élèves présentant des difficultés comportementales à développer des relations conflictuelles avec la classe. De même que, le manque de rétroactions à la fois positives et fréquentes à l'égard des élèves compromettrait leurs apprentissages et contribuerait à accroître leurs difficultés dans la suite de leur parcours scolaire (Buyse et al., 2008 ; Hamre & Pianta, 2001).

Concernant la gestion des situations de classe, certains enseignants peuvent parvenir plus difficilement que d'autres à gérer des situations jugées difficiles vécues en classe et à créer un climat propice aux apprentissages (Archambault & Chouinard, 2009). Lorsque les enseignants font trop souvent recours à des méthodes punitives pour gérer les comportements difficiles, cela a pour effet de nuire aux relations enseignant-élèves et de créer un cercle vicieux de coercition qui mène au développement de problèmes de comportements plus importants, compromettant de ce fait la réussite scolaire des élèves (Poulin et al., 2015 ; Walker et al., 2004). Par contre, lorsque les enseignants ont une attitude positive et que les interventions qu'ils font sont de qualité, cela permettrait de prévenir la violence scolaire et la victimisation. La conception de l'erreur véhiculée dans la classe influence également le climat pédagogique et par conséquent la réussite des apprenants. Selon Astolfi (2017), à l'école, l'erreur peut être source d'angoisse, de stress. Certains enseignants considèrent l'erreur comme une faute et réagissent par la sanction. Les élèves qui l'ont commise peuvent même faire l'objet de moqueries de la part de l'enseignant et des autres élèves. D'autres par contre, réagissent par un effort de réécriture de la progression, car ils considèrent l'erreur comme un bogue, un pont de départ pour apprendre. Lorsque l'erreur est perçue comme un scandale, les élèves cessent d'intervenir et le risque d'échec scolaire devient plus grand.

L'école est donc un lieu à forte potentialité émotionnelle. L'enfant est fréquemment confronté, en contexte scolaire, à des situations nouvelles, des activités de diverse nature, des relations sociales tantôt pacifiques tantôt tendues qui lui font vivre une palette diversifiée d'émotions. Lorsque celles-ci sont régulées, elles sont nécessaires au fonctionnement de plusieurs facultés humaines, ou encore à l'adaptation sociale d'une personne. Mais mal gérées, les émotions peuvent plutôt inhiber les facultés humaines ou compromettre l'adaptation sociale et la réussite scolaire (Gendron, 2007).

### 5.3.2. Rôle des aptitudes socio-émotionnelles dans l'adaptation et la réussite scolaire

La littérature révèle que les aptitudes socio-émotionnelles au premier rang desquelles les compétences psychosociales, les intelligences sociale et émotionnelle influencent la santé, l'adaptation et la réussite scolaire.

Les compétences sociales encore appelées compétences personnelles et sociales ou même compétences psychosociales sont nécessaires pour réussir dans la vie et encore plus, lorsque le sujet est confronté à un climat social hostile. Selon l'OMS (1993, cité par Fanchini, 2016, p.41), quand on parle des compétences psychosociales, il s'agit de

la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.

Utilisant plutôt l'appellation compétences personnelles et sociales une définition semblable est donnée par Jones et Lavallée (2009, cité par Fanchini, 2016, p.41) : Elles sont la « *capacité à adopter un comportement positif et adaptatif qui permet aux individus d'affronter efficacement les exigences et les challenges de la vie quotidienne* ». De ces définitions, il ressort que les compétences psychosociales renvoient à la fois aux compétences relevant de la gestion de soi et celles liées à la gestion des relations et des collaborations (Roegiers et al., 2012). En d'autres termes, il s'agit d'une part de la gestion de ses émotions (dimension intra) et le travail avec autrui (dimension inter) pour reprendre les termes de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2015). Plusieurs études ont montré l'influence des compétences psychosociales comme l'empathie, la politesse, le leadership, l'altruisme, la sociabilité, la résolution des conflits, la coopération, la curiosité, la communication, l'autodiscipline, l'esprit d'initiative, la persévérance, l'autodiscipline, la régulation scolaire, la régulation émotionnelle sur la réussite scolaire (Fanchini, 2016). Ces compétences qu'on peut bien distinguer en compétences sociales et émotionnelles seraient encore plus importantes dans des contextes scolaires en situation de migration, chez les apprenants venant des milieux sociaux défavorisés, en contexte de crise sanitaire et militairement. Dans ces contextes, l'intelligence, en termes de quotient intellectuel, nécessiterait la contribution des compétences sociales et émotionnelles pour engendrer la réussite scolaire.

De nombreuses études ont démontré que développement des compétences de compréhensions, d'expression et de contrôle des émotions est crucial pour la réussite scolaire et l'adaptation sociale de l'apprenant (Ayers Denham, 2010 ; Coutu et al., 2012). Les compétences sociales et émotionnelles se déclinent en trois grandes composantes : la compréhension, l'expression et la régulation émotionnelle (Coutu et al., Op.cit). Les émotions et notamment la capacité de pouvoir les exprimer ont une influence importante sur les rapports sociaux qu'entretient une personne et « *le fait de partager des intérêts communs, de s'engager dans des interactions positives et d'être au diapason avec certains pairs sur le plan de l'expressivité positive constitue un amalgame de conditions propices au développement de rapports harmonieux, durables et significatifs* » (Coutu et al., Op.cit. p.145). Selon ces derniers, la compréhension des émotions, fait référence à « *la capacité de l'enfant à percevoir, à décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui* » (p. 145). La meilleure compréhension de ses émotions, l'enfant peut mieux s'adapter et agir en société. Car il a la capacité de reconnaître, d'expliquer et de prédire efficacement ses propres émotions et celles des autres. Ce qui favorise l'atteinte des buts sociaux (Laurent & Ensink, 2017).

Quant à la régulation émotionnelle, elle correspond aux processus par lesquels l'apprenant évalue et modifie l'intensité ou la durée de ses réponses émotionnelles spontanées, verbales ou non verbales, en vue d'accomplir ses buts. La capacité des enfants à réguler leurs réponses émotionnelles et comportementales contribue à des interactions plus positives avec leurs pairs, à une meilleure adaptation sociale et à l'amélioration de leurs performances. Les résultats d'une méta-analyse de 213 études impliquant 270 034 élèves de la maternelle à la fin du secondaire révèlent que les résultats scolaires des élèves s'améliorent lorsque l'éducation soutient le développement des compétences sociales et émotionnelles (Durlak et al., 2011). Toutefois, les interventions mises en place dans le cadre des programmes doivent permettre de donner aux élèves la capacité de reconnaître et d'étiqueter les émotions en soi et chez les autres, de comprendre les causes et les conséquences potentielles des émotions, d'exprimer et de réguler les émotions de manière socialement adaptative (Konishi & Wong, 2018). Ainsi, un apprenant qui maîtrise ses émotions, sera davantage en mesure d'interagir efficacement avec les autres, de gérer des situations émotionnellement difficiles et d'améliorer non seulement l'exploitation de ses ressources cognitives, mais aussi son apprentissage.

### **5.3.3. L'intelligence émotionnelle, l'une des clés de la réussite scolaire**

Si les compétences psychosociales sont générales et difficilement mesurables à travers des échelles, les intelligences sociale et émotionnelle sont ses déclinaisons facilement mesurables. Selon des récentes études (Benchallal, 2021 ; Nélis, 2016), ces intelligences influenceraient de façon significative la réussite scolaire tant dans les situations normales que dans les contextes scolaires difficiles.

Les études portant sur l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire sont nombreuses. Certaines ont porté tantôt sur des domaines disciplinaires, tantôt sur la réussite de l'élève en général. D'autres ont porté tantôt sur les élèves du secondaire, tantôt sur les étudiants (enseignement supérieur). Une proportion non négligeable a fait appel à la fois à l'intelligence sociale et au sentiment d'efficacité personnelle.

Fabbro (2020) a étudié l'influence d'un ensemble d'activité de développement de la compréhension et de la gestion des émotions au cours d'anglais sur l'intelligence émotionnelle des élèves d'une part et sur leur rendement scolaire dans cette discipline. Procédant par expérimentation, L'étude a mobilisé un échantillon de 38 élèves français de 4<sup>ème</sup>, divisés en groupe expérimental et groupe contrôle. Les résultats ont révélé un effet des activités menées sur le niveau d'intelligence émotionnelle des élèves du groupe expérimental. En outre, ce type d'activités influence partiellement le rendement scolaire. Les résultats ont aussi permis de montrer l'importance du développement des compétences psychosociales des apprenants dans l'enseignement/apprentissage des langues. Une autre étude (indienne), menée par Chamundeswari (2013) portant également sur les élèves du secondaire a montré des résultats similaires. Elle portait sur l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire en science de 321 élèves du second cycle de l'enseignement secondaire, sélectionnés par la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Les données collectées au moyen de l'échelle d'intelligence émotionnelle de Hydes et al. (2002) et les notes de classe à l'issue des différentes évaluations ont été exploitées. Les résultats ont montré une relation positive et significative entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire des apprenants.

Dans l'enseignement supérieur, une étude malaisienne de Mohd Mohzan et al. (2013) a étudié l'influence de l'intelligence émotionnelle sur la réussite académique des étudiants de la faculté des sciences de l'éducation de « Universiti Teknologi Mara (UiTM) ». Les résultats ont révélé un niveau d'intelligence émotionnelle et des performances académiques élevés chez ces étudiants.

Spécifiquement, deux domaines d'étude de l'intelligence émotionnelle notamment les émotions auto-évaluées et la compréhension des émotions étaient significativement et positivement associés à la réussite académique de ces étudiants. Plusieurs autres études apportent la preuve que l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire sont liées (Brasseur & Grégoire, 2010 ; Gil-Olarte et al., 2006 ; MacCann et al., 2020 ; Pérez & Castejón, 2007). Il est important de préciser que l'intelligence émotionnelle perçue des enquêtés, évaluée à partir d'un test d'autoévaluation, indique le plus souvent des liens modérés avec la réussite scolaire (Pérez & Castejón, Op.cit.). Par exemple, Austin et al. (2005) n'ont trouvé qu'un faible soutien à l'hypothèse du lien entre l'intelligence émotionnelle et les performances scolaires des élèves. Par contre les recherches récentes faisant appel aux mesures d'exécution (tâches), ont révélées des liens positifs et plus significatifs entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire (Gil-Olarte et al., Op.cit.). Il s'agit ici des tests faisant, par exemple, appel aux expériences sur l'identification des sentiments et sur l'utilisation de ces derniers pour faciliter la réflexion, aux tâches de raisonnement et de compréhension des émotions et leur gestion.

Au final ces résultats permettent de comprendre que les apprenants qui ont une intelligence émotionnelle élevée tendent à avoir des notes élevées aux évaluations que leurs homologues ayant une intelligence émotionnelle faible. Les récentes études apportent la preuve que l'humeur positive, la maîtrise de l'impulsivité, la facilité à gérer le stress, l'empathie, les compétences relationnelles et sociales, la motivation intrinsèque dont font preuve les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée facilitent leur adaptation sociale et scolaire, leur assure un bon équilibre émotionnel et un rendement scolaire élevé. Le lien entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire est plus probant lorsque l'intelligence émotionnelle est mesurée à travers des tâches pratiques que lorsqu'elle est mesurée par des échelles d'autoévaluation (méta-analyse de MacCann et al., 2020). Par contre, les apprenants qui ont des difficultés à comprendre et surtout à régulariser leurs émotions, qui ont un comportement impulsif, une humeur négative, des pauvres compétences relationnelles et sociales sont plus enclins à rencontrer les problèmes de performances et d'adaptation dans leur milieu scolaire et social (Mestre et al., 2006).

Faisant appel à deux instruments de mesure des compétences sociales, une étude de Brasseur et Gregoire (2010) a porté sur l'intelligence émotionnelle, la réussite scolaire et les compétences sociales de 90 adolescents de 11 à 18 ans, de la Communauté Française de Belgique. Le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves a été évalué au moyen du « *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* » (version française). Les compétences sociales et scolaires

ont été évaluées au moyen de « *l'inventaire d'adaptation socio-affective* » d'Achenbach. Les résultats obtenus ont montré que l'intelligence émotionnelle est en lien avec les compétences sociales. Plus le score à l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle est élevé, plus les compétences sociales se développent. Cette étude a également mis en exergue un lien entre les performances académiques et l'intelligence émotionnelle : Les adolescents qui réalisent de meilleures performances sont ceux qui ont des scores élevés au test d'intelligence émotionnelle. En dehors de l'intelligence émotionnelle, l'intelligence sociale rend également compte des compétences sociales. Ces deux types d'intelligence ont un effet non négligeable sur la réussite des apprenants.

Dans une toute autre perspective, une étude de Benchallal (2021) a étudié l'effet de l'intelligence émotionnelle sur le sentiment d'efficacité personnelle de 285 adolescents de deuxième année du cycle secondaire. Les résultats ont montré que les apprenants ayant une intelligence émotionnelle élevée ont également un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Par contre, les apprenants ayant une intelligence émotionnelle faible, ont également un sentiment d'efficacité personnelle faible. Cette recherche a aussi montré que le genre n'influence pas la relation entre ces deux variables. Au final, cette étude suggère d'ajouter dans les programmes scolaires des adolescents des dispositifs et activités d'apprentissage émotionnel afin de les amener à développer des compétences émotionnelles et sociales, notamment la meilleure gestion de leurs émotions, la prise de décision, le développement de l'empathie, la construction et le maintien des relations sociales positives pour améliorer leurs performances scolaires. Dans la même perspective et mobilisant trois variables, une étude a porté sur « *l'influence de l'intelligence émotionnelle et du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances académiques* » (Nélis, 2016, p.1). L'échantillon était composé de 110 sujets et les instruments utilisés étaient le « *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)* », le « *General Self-Efficacy Scale (GSES)* » et un test de connaissances. Les résultats ont montré un lien entre l'intelligence émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle. Ils ont aussi montré un lien entre l'intelligence émotionnelle et les résultats au test, entre le SEP et les résultats au test. Enfin, cette étude a révélé que l'intelligence émotionnelle et le SEP prédisent partiellement les résultats au test.

#### **5.4. ÉTUDES ANTÉRIEURES ET LA PRÉSENTE SOUS-ÉTUDE**

Naturellement, le contexte scolaire est un milieu à haute potentialité émotionnelle. L'apprenant qui s'y trouve est constamment confronté à de nouvelles situations, des activités de diverse nature, des relations sociales tantôt pacifiques tantôt tendues qui lui font vivre une panoplie



diversifiée d'émotions. L'enseignant est le principal instaurateur du climat social dans sa salle de classe à travers l'environnement pédagogique qu'il y crée. La qualité de sa relation avec ses élèves, sa sensibilité à leurs besoins, la qualité de gestion de sa classe et la conception de l'erreur entretenue dans sa salle de classe, peuvent contribuer à rendre davantage hostile le climat socioémotionnel de la classe. En effet, un tel climat est caractérisé par des relations négatives avec l'élève qui se manifeste par une discrimination à son égard, l'utilisation de pratiques coercitives, la froideur et la sévérité, l'irrespect et humiliation, le désintérêt et la critique (Fortin et al. 2011) ; le manque de sensibilité de l'enseignant (Thomas, 2012), le recours aux méthodes punitives pour gérer les comportements difficiles (Poulin et al., 2015 ; Walker et al., 2004). Une autre caractéristique et pas la moindre du climat socioémotionnel hostile de la classe est la conception de l'erreur par l'enseignant comme une « faute » et l'élève qui l'a commise peut même faire l'objet de moqueries de la part de l'enseignant et d'autres élèves (Astolfi, 2017). Face à cette situation, les compétences de compréhension, d'expression et de contrôle des émotions deviennent très déterminantes pour l'adaptation et le succès scolaires de l'apprenant (Ayers Danham, 2010 ; Coutu et al., 2012). D'ailleurs les compétences sociales et émotionnelles sont des comportements et aptitudes positifs et adaptatifs permettant aux personnes de braver les défis et les exigences de la vie de tous les jours (Fanchini, 2016). L'intelligence émotionnelle, facilement mesurable à travers l'échelle, est privilégiée dans la présente sous-étude, contrairement aux compétences psychosociales qui sont très globales et dont la mesure est plus complexe.

Les résultats des études ci-dessus présentées soutiennent les écrits de Goleman (1995) selon lesquels la réussite scolaire avait longtemps été analysée comme uniquement le fruit du Quotient Intellectuel. À nos jours, il est largement démontré que l'intelligence émotionnelle joue, elle aussi, un rôle déterminant dans la réussite scolaire, sociale et professionnelle. Ainsi, il est monté sur le plan empirique qu'être intelligent sur le plan cognitif n'est pas une assurance pour réussir à l'école et dans sa vie personnelle et professionnelle (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001 ; Goleman, 1995). Les études présentées plus haut soutiennent que l'intelligence émotionnelle est également une des clés de la réussite scolaire. Elles ont montré qu'il existe un lien significatif positif entre l'intelligence émotionnelle, l'adaptation et la réussite scolaires des élèves et étudiants tant dans les domaines disciplinaires comme l'anglais et les sciences que sur le plan général (Chamundeswari, 2013 ; Fabbro, 2020 ; Hydes et al., 2002 ; Mohd Mohzan et al., 2013 ; Pérez & Castejón, 2007).

La plupart des études soutiennent que les individus qui ont une intelligence émotionnelle élevée affrontent efficacement les situations éducatives et réalisent de meilleurs résultats (Chamundeswari, 2013 ; Dhana Baggiyam & Pankajam, 2017 ; Fabbro, 2020 ; Hydes et al., 2002).

Mais rares sont celles qui ont étudié l'intelligence émotionnelle comme facteur modulateur. À notre connaissance, aucune étude n'a analysé l'implication modératrice de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances scolaires. C'est ce à quoi s'intéresse cette sous-étude. La question qui la sous-tend est la suivante : quelle est l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? L'objectif visé est d'analyser le rôle joué par l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

## **5.5. HYPOTHÈSE**

La présente sous-étude repose sur une hypothèse déduite de la littérature qui est en même temps une réponse provisoire à la question de recherche précédemment posée. Cette hypothèse stipule que l'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

## **5.6. MÉTHODE**

La méthode utilisée ici est quantitative comme dans la sous-étude précédente. Elle fait appel aux questionnaires, échelles et test de connaissance comme moyen de collecte des données.

### **5.6.1. Participants**

Les mêmes participants de la sous-étude précédente ont été enquêtés. Ils sont 369 élèves de troisième année des sections commerciale et industrielle du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam-Banengo, situé dans la région de l'Ouest-Cameroun, soit 219 participants de sexe masculin et 150 de sexe féminin. Ils sont des élèves des spécialités suivantes : Couture sur mesure (COME), Maçonnerie (MACO), Menuiserie (MENU), Électricité (EE), Mécanique de Réparation (MARE), Mécanique de Fabrication (MEFA), Employé des Services de comptables (ESCOM), Vente et Économie Sociale et Familiale (ESF).

### **5.6.2. Instruments de collecte des données**

Pour collecter les données, la sous-étude a fait appel au test de connaissance en français et aux échelles de mesure du SEP et de l'intelligence émotionnelle. Le test de connaissance et l'échelle de mesure du SEP sont les mêmes instruments utilisés dans le chapitre 4, hormis le test de l'engagement scolaire qui a été remplacé par le test de mesure de l'intelligence émotionnelle. Le TEIQue-SF « *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form* », en français, questionnaire

du trait d'intelligence émotionnelle version courte de Petrides (2009) a été utilisé. Contrairement à la version longue qui comporte 153 items, la version courte (en langue française) qui a été utilisée dans le cadre du présent travail est constituée de 30 items à 7 niveaux (voir annexe 12). Les niveaux vont de totalement en désaccord (1) à totalement en accord (7), en passant moyennement en désaccord (2), un peu en désaccord (3), Neutre (4) un peu en accord (5) et moyennement en accord (6).

Ce questionnaire mesure les 4 facteurs de l'intelligence émotionnelle plus une catégorie hors facteurs suivant ses 15 facettes. Les facteurs et facettes de cette échelle sont : le bien-être constitué des facettes optimisme, estime de soi et humeur positive ; le facteur contrôle de soi regroupe les facettes gestion du stress, régulation émotionnelle et maîtrise de l'impulsivité. Le facteur émotionnalité englobe les facettes compétences relationnelles, empathie, expression émotionnelle, perception émotionnelle. Le facteur sociabilité porte sur les facettes assertivité, régulation des émotions d'autrui et compétences sociales. Les hors facteurs regroupent les facettes adaptabilité et motivation intrinsèque. Voici quelques items de cette échelle : « *Les autres admirent la décontraction (être relax, dégagé) dont je fais preuve.* » (item 6, mesurant le facteur bien-être et précisément la facette humeur positive) ; « *Il m'est souvent difficile de dire ce que je ressens comme émotion* » (item 17, mesurant le facteur émotionnalité et spécifiquement la facette l'expression émotionnelle) ; « *Il semblerait que je n'ai aucun pouvoir sur les sentiments des autres.* » (item 24, mesurant le facteur sociabilité et spécifiquement la régulation des émotions d'autrui) ; « *Il m'est souvent difficile de m'adapter aux circonstances changeantes de la vie* » (item 29, mesurant les hors facteurs et spécifiquement la facette adaptativité).

### **5.6.3. Validation des instruments de recherche**

Pour s'assurer que l'échelle de l'intelligence émotionnelle est valide, nous avons étudié d'une part la validité interne et d'autre part la validité externe de chacun d'eux (Angers, 1992). Étant donné que la validité interne est la consistance logique et la congruence entre les éléments de la recherche, rappelons tout d'abord que la question de recherche de la présente sous-étude est la suivante : quelle est l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Partant de cette question, une hypothèse a été formulée de la manière suivante : l'intelligence émotionnelle module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. L'objectif poursuivi est d'analyser le rôle joué par l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. La variable indépendante de cette sous-étude

est le sentiment d'efficacité personnelle. Le questionnaire y relatif a déjà été validé dans la sous-étude 1. La variable impliquée est l'intelligence émotionnelle. Les dimensions et indicateurs de cette variable correspondent aux questions de l'échelle construite et validée par Petrides (2009). La variable dépendante, les performances des apprenants en français ont été mesurées à travers des épreuves préalablement validées dans le chapitre 2. Au regard de cette congruence entre la question de recherche, l'hypothèse de recherche, l'objectif de la recherche, les variables, les indicateurs des variables et les items, on peut dire qu'il y a validité interne de la recherche et des instruments de mesure. Ces échelles ont été comme d'ailleurs tous les autres instruments de collecte des données, soumises à l'appréciation du directeur de thèse, puis pré-testées.

La validité externe de l'échelle de l'intelligence émotionnelle s'est faite suivant la même procédure que dans la sous-étude précédente. À l'issue de ce pré-test, certains aspects du questionnaire ont été améliorés : par exemple, la question 9 de l'échelle de l'intelligence émotionnelle a été reformulée. Elle est passée de « *J'ai tendance à changer souvent d'avis.* » à « *je change facilement d'avis.* ». Les difficultés des répondants à comprendre les concepts émotions et sentiments nous ont amené à faire deux astérisques dans le questionnaire pour les explications brèves de ces concepts : « *\*Les émotions sont les ressentis comme la joie, la peur, la colère, la tristesse, la surprise etc.\** » ; « *\*Les sentiments sont les ressentis comme l'amour, la haine, l'amitié etc.\** ». Les concepts « *pessimiste* », « *décontraction* » utilisés dans les questions 5 et 6 ont été brièvement expliqués entre parenthèses. La question 17, « *Il m'est souvent difficile de mettre des mots sur mes propres émotions* », a été reformulée de manière suivante « *Il m'est souvent difficile de dire ce que je ressens comme émotions* ». La consistance interne de l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle a été mesurée par le coefficient alpha de Cronbach. Évalué à 0,86, on peut affirmer qu'il y a consistance interne de cet instrument de mesure.

#### **5.6.4. Procédure de collecte des données**

Tout comme dans le chapitre précédent, la collecte des données s'est faite en deux phases. En ce qui concerne la première phase, lundi 17 janvier 2022, les élèves qui ont librement consenti à participer à la sous-étude ont rempli en près de 15 minutes l'échelle du SEP et en 10 minutes l'échelle de l'intelligence émotionnelle. Est considéré comme ayant une intelligence émotionnelle élevée, un élève qui totalise un score supérieur ou égal à la moyenne à l'échelle (Score  $\geq$  Moy, (de 105 à 210)). Celui ayant une intelligence émotionnelle faible doit y totaliser un score inférieur à la moyenne (Score  $<$  à 105 (de 0 à 104)). La seconde phase a consisté à passer les tests de connaissances en français (étude de texte, expression écrite et correction orthographique) aux

participants, dans l'après-midi (13 heures) du mercredi 19 janvier 2022 suivant la même procédure de la sous-étude précédente.

#### **5.6.5. Analyse des données**

Pour une meilleure lisibilité des résultats, les participants ont été organisés en 4 groupes suivant leur SEP et leur intelligence émotionnelle :

- le groupe 1, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle et une intelligence émotionnelle élevés ;
- le groupe 2, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé et une intelligence émotionnelle faible ;
- le groupe 3, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible et une intelligence émotionnelle élevée ;
- le groupe 4, constitué des participants ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible et une intelligence émotionnelle faible.

Les mêmes techniques d'analyse des données utilisées dans les sous-études 1 et 2 ont été mobilisées ici. Le logiciel « Statistica Package for Social Sciences (SPSS), version 2.1 » est utilisé pour les analyses descriptive et inférentielle des données issues des questionnaires/échelles. L'analyse de la variance (ANOVA) et le T de student permettent d'effectuer une comparaison des performances en français des participants suivant les différents groupes constitués. Le rôle modulateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français est analysé à partir de la structure factorielle de cette sous-étude. Les copies des apprenants aux différents tests de connaissances ont été corrigées suivant un barème de correction établi à cet effet.

### **5.7. RÉSULTATS**

Cette partie du travail porte successivement sur l'analyse descriptive, l'analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure et l'analyse inférentielle.

#### **5.7.1. Analyse descriptive**

La présente articulation du travail porte sur les tris croisés entre, d'une part les variables identificatoires des participants notamment l'âge et le sexe et d'autre part les variables de la sous-étude à savoir : le SEP, l'intelligence émotionnelle et les performances scolaires des participants en français.

**Tableau n° 27 :** Répartition des participants selon leur sexe, leur SEP, leur intelligence émotionnelle et leurs performances scolaires en français

|                                    |          | Sexe             |                 | Total<br>(N=369) |
|------------------------------------|----------|------------------|-----------------|------------------|
|                                    |          | Masculin (n=219) | Féminin (n=150) |                  |
| SEP                                | Élevé    | 126 (57,5%)      | 86(57,33%)      | 212              |
|                                    | Faible   | 93(42,5%)        | 64(42,67%)      | 157              |
| Intelligence Émotionnelle          | Élevé    | 111(50,7%)       | 87(58%)         | 198              |
|                                    | Faible   | 108(49,3%)       | 63(42%)         | 171              |
| Performances scolaires en français | M        | 9,45             | 9,48            | 9,46             |
|                                    | $\sigma$ | 2,90             | 2,75            | 2,84             |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre que sur les 369 participants de l'étude, 219(59,4%) sont de sexe masculin contre 150 (40,6 %) de sexe féminin. Le SEP des participants de sexe masculin est presque autant élevé que celui des participants de sexe féminin : 126/219, soit 57,53 % pour les participants de sexe masculin, contre 86/150, soit 57,33 % pour les participants de sexe féminin. Les participants de sexe féminin ont une intelligence émotionnelle plus élevée (87/150 participants soit 58%) que les participants de sexe masculin (111/219 participants soit 50,7 %). Par ailleurs les participants de sexe féminin sont légèrement plus performants en français (M=9,48) que les participants de sexe masculin (M=9,45). Mais, les performances de ces derniers sont plus dispersées ( $\sigma$  =2,90) que celles de leurs camarades filles ( $\sigma$  =2,75).

**Tableau n° 28 :** Répartition des participants selon leur âge, leur SEP, leur intelligence émotionnelle et leurs performances en français

|                           |          | Âge                       |                               |                          | Total<br>(N=369) |
|---------------------------|----------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------|
|                           |          | Moins de 12 ans<br>(n=13) | Entre 12 et 15<br>ans (n=287) | Plus de 15 ans<br>(n=69) |                  |
| SEP                       | Élevé    | 9(69,2%)                  | 166(57,8%)                    | 37(56,62%)               | 212              |
|                           | Faible   | 4(30,77%)                 | 121(42,2%)                    | 32(46,38%)               | 157              |
| Intelligence Émotionnelle | Élevé    | 7(53,84%)                 | 151(52,6%)                    | 43(62,3%)                | 201              |
|                           | Faible   | 6(46,15%)                 | 136 (47,4%)                   | 26(37,7%)                | 168              |
| Performances en français  | M        | 8,32                      | 9,70                          | 8,71                     | 9,46             |
|                           | $\sigma$ | 3,33                      | 2,73                          | 3,04                     | 2,84             |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre que sur les 369 participants de l'étude, 13 sont âgés de moins de 12 ans, 287 sont âgés entre 12 et 15 ans et 69 sont âgés de plus de 15 ans. Le nombre de participants ayant un SEP élevé est plus important chez ceux qui sont âgés de moins de 12 ans (9/13 participants soit 69,2 %). Par contre, le nombre de participants ayant un SEP faible est plus important chez les individus âgés de plus de 15 ans (32/69 participants soit 46,3 %). Ce qui signifie que le SEP en français des participants de l'étude diminue avec l'âge. Par ailleurs, le nombre de participants ayant une intelligence émotionnelle élevée est plus élevé chez les individus âgés de plus de 15 ans (43/69 participants soit 62,32 %). Par contre le nombre de participants ayant une intelligence émotionnelle faible est plus important chez les ceux âgés entre 12 et 15 ans (136/287 participants soit 47,38 %). En ce qui concerne les performances des participants en français, les participants âgés entre 12 et 15 ans sont les plus performants en français ( $M = 9,70$ ) et les participants âgés de moins de 12 ans sont les moins performants ( $M = 8,32$ ). Les notes de ces derniers sont les plus dispersées de la distribution ( $\sigma = 3,33$ ), contrairement aux notes des premiers qui sont les moins dispersées ( $\sigma = 2,73$ ).

### **5.7.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure**

L'alpha de Cronbach, le coefficient Split-Half, l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett ont permis d'étudier les propriétés psychométriques des instruments de mesure de la présente sous-étude. Lesquels instruments sont : l'échelle de mesure du SEP et l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle. Le tableau ci-après récapitule les résultats de cette analyse psychométrique.

**Tableau n° 29 :** Propriétés psychométriques des instruments de mesure la sous-étude 4

|                                | Échelle                         | Alpha ( $\alpha$ )<br>de<br>Cronbach | Split-Half | KMO  | sphéricité de<br>Bartlett<br>(khi- deux) |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|------------|------|------------------------------------------|
| Échelle de<br>mesure du<br>SEP | Sous-échelle Expression orale   | 0,60                                 | 0,59       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle production d'écrit | 0,62                                 | 0,55       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle littérature        | 0,53                                 | 0,50       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle grammaire          | 0,78                                 | 0,78       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle conjugaison        | 0,63                                 | 0,58       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle Vocabulaire        | 0,56                                 | 0,52       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle Orthographe        | 0,72                                 | 0,67       |      |                                          |
|                                | Échelle globale                 | 0,90                                 | 0,82       | 0,92 | 3689,3<br>(Sig. =0,000)                  |
| Intelligence<br>émotionnelle   | Sous-échelle bien-être          | 0,55                                 | 0,53       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle contrôle de soi    | 0,54                                 | 0,53       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle émotionnalité      | 0,60                                 | 0,58       |      |                                          |
|                                | Sous-échelle sociabilité        | 0,57                                 | 0,51       |      |                                          |
|                                | Hors facteurs                   | 0,65                                 | 0,67       |      |                                          |
|                                | Échelle globale                 | 0,70                                 | 0,62       | 0,67 | 450,256<br>(Sig.=0,000)                  |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre (comme cela a déjà été présenté dans l'étude 1) que l'échelle de mesure du SEP est constituée de 7 sous échelles dont les alphas de Cronbach ( $\alpha$ ) varient de 0,53 (Sous-échelle SEP en littérature) à 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire). Ce qui traduit une valeur acceptable pour chacune des sous échelles. La valeur de l'alpha de Cronbach de l'échelle globale de mesure du SEP en français s'élève à 0,90. Cette valeur est très satisfaisante. Donc l'échelle de mesure du SEP est cohérente sur le plan interne. Par ailleurs, les coefficients Split-Half de Guttman des sous échelles, variant entre 0,50 (Sous-échelle SEP en littérature) et 0,78 (Sous-échelle SEP en grammaire) sont acceptables. Ce coefficient est très satisfaisant pour l'échelle globale de mesure du SEP en français car il s'élève à 0,82. La sous-échelle SEP en grammaire a de meilleures qualités psychométriques ( $\alpha$ = 0,78 et Coefficient Split-Half = 0,78) or la sous-échelle SEP en littérature a des qualités qui se situent à la limite de l'acceptable ( $\alpha$ = 0,53 et coefficient Split-Half =0,50). Il ressort également de ce tableau que la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,92 est très bien. Donc les items forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept de SEP en français. Cet indice montre que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. En ce qui concerne le test de sphéricité de Bartlett, il est



significatif (khi-deux=3689,30,  $p=0,000<0,05$ ). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations entre les items de l'échelle sont égales à zéro. Les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro.

Ce même tableau, montre que l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle, constituée de cinq (05) sous échelles dont les alphas de Cronbach variant de 0,54 (sous-échelle contrôle de soi) à 0,65 (hors facteurs), sont satisfaisants. La valeur de l'alpha de Cronbach de l'échelle globale s'élève à 0,70. Cette valeur est également satisfaisante. Les coefficients Split-Half de Guttman des sous échelles varient entre 0,51 (sous-échelle sociabilité) et 0,67 (hors facteurs). Ce coefficient est également satisfaisant pour l'échelle globale de mesure de l'intelligence émotionnelle car il s'élève à 0,62. En ce qui concerne la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), estimée à 0,67, cette valeur est satisfaisante. Donc les items constituent un ensemble cohérent et mesurent adéquatement le concept d'intelligence émotionnelle. Il est également à noter que le test de sphéricité de Bartlett est significatif (khi-deux = 450,256,  $p = 0,000<0,05$ ) et permet de conclure que toutes les corrélations entre les items de l'échelle ne sont pas égales à zéro. L'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle répond donc aux propriétés psychométriques requises et est jugé utilisable dans le présent travail.

Au demeurant, les échelles de mesure du SEP et de l'intelligence émotionnelle ont des propriétés psychométriques acceptables et sont donc dignes d'être utilisées dans le cadre de ce travail.

### **5.7.3. Analyse inférentielle**

La présente partie du travail aborde dans un premier temps l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différents groupes de participants. Dans un second temps, elle met en exergue la structure factorielle de la sous-étude. À titre de rappel, l'hypothèse qui sous-tend la présente sous-étude est la suivante : l'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

- **Analyse de la variance et comparaison des moyennes**

Les résultats de l'analyse de la variance et comparaison des moyennes des différents groupes de la sous-étude 4 sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 30 :** Analyse de la variance et comparaison des moyennes des différents groupes de participants de la sous-étude 4

|                                                       | SEP élevé, intelligence<br>émotionnelle faible | SEP faible, intelligence<br>émotionnelle faible | Test                                        | Intergro<br>upe | Intragro<br>upe  |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------|------------------|
|                                                       | M <sub>2</sub> =9,2    σ =2,9    n=70          | M <sub>4</sub> =6,1    σ = 2,8    n=59          | F                                           | Sig             | ddl=3    ddl=365 |
| SEP élevé,<br>intelligence<br>émotionnelle<br>élevée  | M <sub>1</sub> =11,4<br>σ = 2,05<br>n =120     | t(190) = 4,17,<br>p (0,00) < 0,05, ddl=188      | t(179) = 15,2,<br>p (0, 00) < 0,05, ddl=177 |                 |                  |
| SEP faible,<br>intelligence<br>émotionnelle<br>élevée | M <sub>3</sub> =7,9<br>σ =3,6<br>n = 120       | t(190) = 4,66,<br>p (0,00) < 0,05, ddl=188      | t(179) = 5,96,<br>p (0, 00) <0,05, ddl=177  | 0,00<br>83,1    | 859,67    1258,2 |

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

Le tableau ci-dessus montre que les performances des apprenants varient lorsqu'on passe d'un groupe à l'autre. En effet, par ordre décroissant de performances, les apprenants sont plus performants dans le groupe SEP élevé, intelligence émotionnelle élevée et leurs notes sont les moins dispersées de la distribution (M=11,4, σ= 2,05). Ensuite on a le groupe de participants ayant un SEP élevé et une intelligence émotionnelle faible avec de médiocres performances (M= 9,2, σ=2,9). Puis on a les participants ayant un SEP faible et une intelligence émotionnelle élevée (M = 7,9, σ = 3,6, n = 120). Enfin, le groupe des participants ayant un SEP et une intelligence émotionnelle faibles, avec des performances les plus faibles (M = 6,1, σ = 2,8). Cette variabilité apparente est confirmée par l'ANOVA. En effet, le test est significatif (F = 83,1, p = 0,00 < 0,05) ce qui montre une variabilité des performances des apprenants lorsqu'on passe d'un groupe à l'autre. Ce qui implique que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur intelligence émotionnelle.

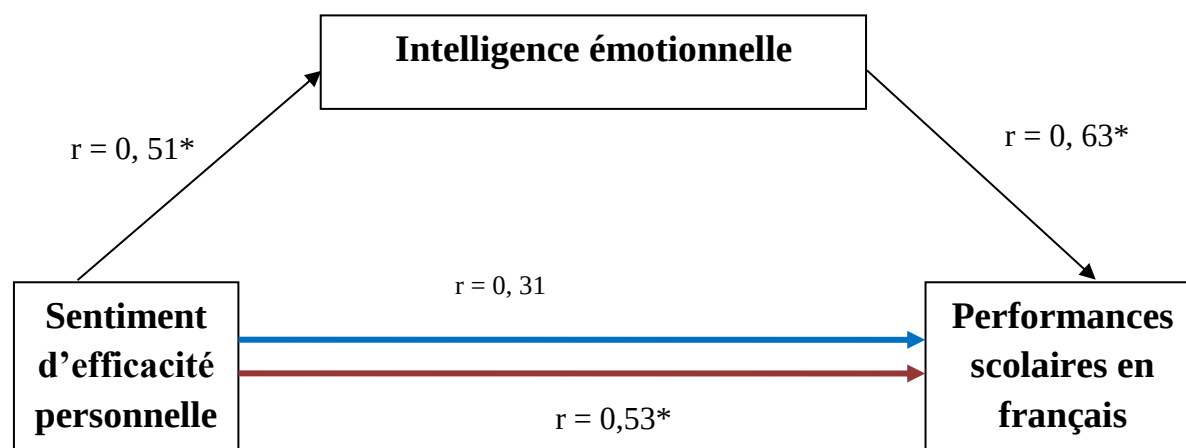
Une analyse comparative des 4 groupes de participants à l'aide du T de student montre des différences significatives. Tout d'abord, les apprenants sont plus performants dans le groupe ayant un SEP et une intelligence émotionnelle élevés (M = 11,4 ; σ = 2,05) que dans le groupe des participants ayant un SEP élevé et une intelligence émotionnelle faible (M = 9,2, σ = 2,9) (t (190) = 4,17, p (0,00) < 0,05, ddl = 188). Ensuite, les apprenants sont également plus performants dans le groupe SEP et intelligence émotionnelle élevés (M = 11,4, σ = 2,05) que dans le groupe SEP et intelligence émotionnelle faibles (M<sub>4</sub> = 6,1, σ = 2,8) (t (179) = 15,2, p (0, 00) < 0,05, ddl = 177). Une toute autre comparaison montre que les apprenants du groupe SEP élevé et intelligence

émotionnelle faible sont plus performants ( $M = 9,2$ ,  $\sigma = 2,9$ ) que leurs homologues ayant un SEP faible et une intelligence émotionnelle élevée ( $M_3 = 7,9$ ,  $\sigma = 3,6$ ), ( $t(190) = 4,66$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=188$ ). Enfin, les performances en français sont plus élevées dans le groupe des participants ayant un SEP faible et une intelligence émotionnelle élevée ( $M_3 = 7,9$ ,  $\sigma = 3,6$ ) que chez leurs camarades ayant un SEP et une intelligence émotionnelle faibles ( $M_4 = 6,1$ ,  $\sigma = 2,8$ ), ( $t(179) = 5,96$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl = 177$ ). Ces résultats signifient que seuls dans les participants ayant un SEP et une intelligence émotionnelle élevés ont une moyenne supérieure à 10/20, le reste de groupes de participants ayant une moyenne inférieure à 10/20. De plus, l'intelligence émotionnelle élevée améliore davantage les performances scolaires en français des participants ayant un SEP élevé. Or une intelligence émotionnelle faible amoindrit les performances de ces derniers. De même, une intelligence émotionnelle élevée améliore les performances des participants ayant un SEP faible, mais une intelligence émotionnelle faible amoindrit davantage leurs performances.

- **Analyse des corrélations entre les variables de la sous-étude 4**

Le calcul des corrélations entre les variables de la sous-étude 4 a donné lieu à une structure factorielle que met en exergue la figure suivante.

**Figure n° 16** : Structure factorielle de la sous-étude 4



\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

—→ Corrélation entre les variables de l'étude lorsque l'intelligence émotionnelle est élevée

—→ Corrélation entre les variables de l'étude lorsque l'intelligence émotionnelle est faible

Source : données de terrain de Janvier à Février 2022.

De la figure précédente, il ressort une corrélation positive et significative ( $r = 0,51$ ) entre le SEP et l'intelligence émotionnelle. Une corrélation positive et significative ( $r = 0,63$ ) est également

observée entre l'intelligence émotionnelle et les performances scolaires en français. Ce qui signifie que plus l'intelligence émotionnelle est élevée, plus les performances scolaires en français s'améliorent. Lorsque l'intelligence émotionnelle est faible, nous notons une corrélation positive et significative ( $r = 0,53$ ) entre le SEP et les performances scolaires en français. Par contre, nous observons une absence de lien entre ces variables lorsque l'intelligence émotionnelle est élevée. Ces résultats impliquent que lorsque l'intelligence émotionnelle est élevée, les apprenants réalisent des performances similaires indépendamment de leur SEP. Par contre, lorsque les individus ont tous une intelligence émotionnelle faible leurs performances scolaires en français croissent avec leurs SEP. C'est-à-dire plus le SEP est élevé plus les performances sont meilleures et plus le SEP est faible, plus les performances s'affaiblissent. Au vu de ces résultats, l'hypothèse émise est confirmée. Donc l'intelligence émotionnelle module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En effet, le lien entre le SEP et les performances scolaires varie en fonction de l'intelligence émotionnelle. Il est positif lorsque l'intelligence émotionnelle est faible et absente lorsque l'intelligence émotionnelle est élevée. Ce résultat implique que l'intelligence émotionnelle est un facteur de la variabilité de la relation entre le SEP et les performances scolaires.

## **5.8. DISCUSSION**

### **5.8.1. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle**

Avant tout, rappelons que la présente étude montre une variabilité des performances des apprenants lorsqu'on passe d'un groupe de participants à l'autre ( $F = 83,1$ ,  $p = 0,00 < 0,05$ ). Ce qui traduit que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur intelligence émotionnelle. Les apprenants sont plus performants en français dans le groupe SEP et intelligence émotionnelle élevés que dans les groupes SEP élevé, intelligence émotionnelle faible ( $t(190) = 4,17$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=188$ ) puis SEP et intelligence émotionnelle faibles ( $t(179) = 15,2$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=177$ ). Les participants se sont montrés également plus performants en français dans le groupe SEP élevé, intelligence émotionnelle faible que dans le groupe SEP faible, intelligence émotionnelle élevée ( $t(190) = 4,66$ ,  $p(0,0) < 0,05$ ,  $ddl=188$ ). Ce dernier groupe s'est montré plus performants que le groupe SEP et intelligence émotionnelle faibles ( $t(179) = 5,96$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=177$ ). Ces résultats impliquent que l'intelligence émotionnelle influence les performances scolaires en français des apprenants qui ont un SEP élevé et de ceux qui ont un SEP faible soit en les améliorant soit en les amoindrissant. En effet, les participants ayant un SEP et une intelligence émotionnelle élevés sont les plus performants avec une moyenne qui s'élève à 11,4. Lorsque le SEP

des participants est élevé et leur intelligence émotionnelle faible, leurs performances deviennent médiocres ( $M_2 = 9,2$ ). Ces performances deviennent plus faibles lorsque leur SEP est faible et leur intelligence émotionnelle est élevée ( $M_3 = 7,9$ ). Elles chutent au final à 6,1 lorsque leur SEP et leur intelligence émotionnelle sont faibles. À notre connaissance, aucune étude n'a étudié l'influence du SEP et de l'intelligence émotionnelle (pris ensemble) sur les performances scolaires. Cependant, certains travaux ayant fait appel aux variables de cette sous-étude, sous un angle ou sous un autre, permettent de discuter ces résultats.

Tout d'abord, dans le sens de nos résultats, plusieurs études (menées dans plusieurs continents et portant sur les apprenants des différents degrés d'enseignement) ont montré que les apprenants qui ont une intelligence émotionnelle élevée performant mieux que ceux ayant une faible intelligence émotionnelle. Dans l'enseignement supérieur, une étude malaisienne de Mohd Mohzan et al. (2013) a révélé qu'un niveau d'intelligence émotionnelle entraîne des performances académiques élevées chez les étudiants. Une étude asiatique de Chamundeswari (2013) portant les élèves du secondaire a montré des résultats similaires. Elle a montré une relation positive et significative entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire des apprenants. Dans la même perspective, une étude belge de Brasseur et Gregoire (2010) menée auprès des étudiants, ayant évalué l'intelligence émotionnelle au moyen du Trait Emotional Intelligence Questionnaire (version française) a révélé une corrélation significative entre la réussite académique et le développement de l'intelligence émotionnelle. En effet, les apprenants les plus performants sont ceux qui réalisent de bons scores au test d'intelligence émotionnelle. Nos résultats corroborent également la plupart des études qui ont montré un lien entre le SEP et les performances scolaires. En effet, elles ont montré que les individus qui ont un SEP élevé sont plus enclins à réaliser de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ont un SEP faible (Bandura, 2003 ; Bandura et al., 2004 ; Ciftci, 2011 ; Hwang et al. 2016 ; Hayat et al., 2020 ; Javanmard et al., 2012 ; Joët, 2009).

#### **5.8.2. Du rôle modulateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

À titre de rappel, cette sous-étude a montré un lien positif entre le SEP et l'intelligence émotionnelle ( $r = 0,51$ ), un lien positif entre l'intelligence émotionnelle et les performances scolaires en français ( $r = 0,63$ ). Elle a par ailleurs montré un lien positif entre le SEP et les performances scolaires en français lorsque l'intelligence émotionnelle est faible ( $r = 0,53$ ). Mais une absence de lien entre ces deux variables lorsque l'intelligence émotionnelle est élevée. Dans le sens de l'hypothèse émise, ce résultat implique que l'intelligence émotionnelle module la relation entre

le SEP et les performances scolaires en français. Ainsi, l'intelligence émotionnelle constitue un facteur de la variabilité de la relation entre le SEP et les performances scolaires.

À notre connaissance, aucune étude antérieure n'a encore analysé l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances scolaires. Néanmoins, quelques études proches confortent nos résultats. C'est par exemple l'étude de Benchallal (2021) qui a démontré l'existence d'un lien positif entre l'I

E et le SEP. L'étude a rapporté que les apprenants ayant une intelligence émotionnelle élevée ont aussi un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Par contre, ceux qui ont une intelligence émotionnelle faible, ont également un sentiment d'efficacité personnelle faible. Dans la même perspective, une étude portant sur « *l'influence de l'intelligence émotionnelle et du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances académiques* » (Nélis, 2016, p. 1), a révélé des corrélations positives entre, d'une part l'intelligence émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle et d'autre part entre l'intelligence émotionnelle et les résultats des apprenants à l'examen et au test de contenu. Elle est arrivée à la conclusion selon laquelle l'intelligence émotionnelle et le SEP (pris individuellement) permettaient de prédire partiellement, les résultats à l'examen.

Une autre étude menée par Judge et al. (2007), étudiant les facteurs pouvant moduler le lien entre le SEP et les performances scolaires a démontré que la validité prédictive du SEP est atténuée en présence des différences individuelles comme, l'habileté mentale générale, l'expérience au travail, les traits de personnalité (notamment les cinq facteurs de la personnalité « big five » à savoir le névrosisme, l'extraversion, les caractères consciencieux et agréable puis l'ouverture). Tous ces résultats y compris ceux de la présente étude permettent de comprendre que des facteurs individuels comme l'intelligence émotionnelle et les traits de personnalité peuvent s'impliquer dans la relation entre le SEP et les performances scolaire. Suivant leurs niveaux ou leurs modalités, ils modifient soit en atténuant soit en amplifiant le lien entre ces variables. Ainsi la relation entre le SEP et les performances scolaires est loin d'être linéaire simple et direct comme semble montrer certaines études (Hayat et al., 2020 ; Joët, 2009 ; Lifulu et al., 2018 ; Motlagh et al., 2011 ; Oyuga et al., 2019). C'est ce qui expliquerait les résultats mitigés et les controverses autour du lien entre le SEP et les performances des sujets.

Il était question dans ce chapitre d'analyser le rôle joué par l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Les résultats ont révélé que le SEP et l'intelligence émotionnelle (pris ensemble) influencent les performances scolaires des apprenants en français soit en les améliorant soit en les amoindrissant.

Dans le sens de l'hypothèse émise, la sous-étude a montré que l'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Ainsi, pour mieux saisir la relation entre le SEP et les performances scolaires, il est important de prendre en compte l'intelligence émotionnelle.

## CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Il était question dans la deuxième partie de cette thèse, d'étudier l'implication des facteurs personnels, notamment l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Cette partie a fait appel à un devis quantitatif auprès de 369 apprenants de troisième année, du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo. La variable indépendante (le sentiment d'efficacité personnelle), ainsi que l'engagement scolaire et l'intelligence émotionnelle ont été mesurées à travers des échelles adaptées à cet effet. Les tests de connaissances ont permis de mesurer les performances des apprenants en français. Les données collectées puis analysées sont globalement allées dans le sens des hypothèses formulées.

Les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur engagement scolaire (sous-étude 3). En effet, les apprenants sont plus performants dans le groupe SEP élevé, engagement scolaire élevé que dans le groupe SEP faible, engagement scolaire faible. Les apprenants sont également plus performants en français dans le groupe SEP élevé, engagement scolaire faible que dans le groupe SEP faible, engagement scolaire faible. Les résultats de la sous-étude 3 ont enfin révélé que l'engagement médie totalement la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français. En d'autres termes, c'est par l'engagement scolaire que le SEP influence les performances scolaires.

En ce qui concerne la sous-étude 4, les résultats ont montré que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur intelligence émotionnelle. En effet, les apprenants sont plus performants lorsque leur SEP et leur intelligence émotionnelle sont élevées comparativement au cas où leur SEP est élevé et leur intelligence émotionnelle est faible et au cas où leur SEP et leur intelligence émotionnelle sont faibles. Les apprenants sont également plus performants quand leur SEP est élevé et leur intelligence émotionnelle est faible que lorsque leur SEP est faible et leur intelligence émotionnelle est élevée. À leur tour, les participants ayant un SEP faible et une intelligence émotionnelle élevée sont plus performants que leurs camarades ayant à la fois un SEP et une intelligence émotionnelle faibles. Par ailleurs, ces résultats ont montré que l'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En d'autres termes, lorsque les individus présentent une intelligence émotionnelle faible, on observe un lien positif, élevé et significatif entre leur SEP et leurs performances. À l'inverse, lorsqu'ils ont une intelligence émotionnelle élevée, le lien entre leur SEP et leurs performances est inexistant. Les facteurs personnels à l'exemple de l'engagement



et l'intelligence émotionnelle constituent donc des facteurs de la variabilité de la relation entre le SEP et les performances scolaires. Ils doivent être pris en compte pour mieux saisir la relation entre ces deux variables.

## **CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION GÉNÉRALES DES RÉSULTATS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE**

Le présent chapitre repose sur cinq principaux points. Après avoir fait un rappel sur l'objet de l'étude, nous survolons les principaux résultats obtenus assortis d'une discussion générale. Enfin, la plus-value, les implications pédagogiques, les limites et les perspectives de cette thèse sont présentées.

### **6.1. RAPPEL SUR L'OBJET D'ÉTUDE**

Le problème de performances scolaires est l'un des domaines de recherche les plus documentés en sciences de l'éducation. D'ailleurs la réussite scolaire est un facteur primordial pour statuer sur l'efficacité interne et la valeur d'un système éducatif, d'une école ou sur le niveau d'un apprenant. On a tendance à dire qu'il n'y a pas de petite discipline, ni de grande discipline. Mais il n'en demeure pas moins que les performances des apprenants dans certaines disciplines, dites instrumentales impactent considérablement l'acquisition des connaissances dans d'autres domaines au point où on tend, consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement à les privilégier par rapport aux autres disciplines. C'est par exemple le cas des mathématiques et du français. L'échec d'un élève en français est très préjudiciable pour l'apprentissage d'autres disciplines et pour son avenir socioprofessionnel dans une société francophone. Malheureusement, les recherches en psychologie de l'éducation ce sont très peu intéressées à cette situation peu reluisante. Par ailleurs, depuis la théorisation du SEP par Bandura (1989, 1997), la quasi-totalité des travaux ont souligné un lien direct et positif entre le SEP et les performances scolaires. Mais d'autres travaux y trouvaient un lien négatif ou une absence de lien. Ainsi, les relations très mitigées entre ces deux construits dans la littérature, la théorie du contrôle perceptif de Powers (1973) et les travaux de certains auteurs comme François & Botterman (2002), Vancouver et al. (2001, 2002) ont permis d'envisager de nouvelles pistes de recherche. Ainsi la présente étude s'est intéressée à la relation entre le SEP et les performances des apprenants, tout en projetant que cette relation n'est pas directe, mais qu'elle est médiatisée et influencée par certains facteurs personnels et situationnel que la présente étude s'est proposée de mettre en relief. Elle s'est intéressée particulièrement aux performances des apprenants dans une discipline dite instrumentale, à savoir le français dans l'enseignement technique. Elle était fondée sur la question principale suivante : Quels sont les effets des facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires ? Ainsi, cette recherche visait principalement à étudier les effets des

facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

## **6.2. RAPPEL ET DISCUSSION GÉNÉRALE DE RÉSULTATS**

Il est question de survoler les principaux résultats obtenus, de les confronter et commenter à la lumière des travaux des autres chercheurs et des théories mobilisées dans le cadre de ce travail. Les principaux résultats de la présente thèse portent sur quatre (04) articulations essentielles : l'implication des attentes dans la relation entre le SEP et les performances en français, le rôle du climat socioémotionnel de la classe dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français, l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le SEP et les performances en français et enfin sur la place de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances en français.

### **6.2.1. Implication des attentes dans la relation entre le SEP et les performances en français**

Cette articulation aborde la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes d'une part et le rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français d'autre part.

#### **• De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes**

Les résultats de la sous-étude 1 ont confirmé clairement, à partir des lois de probabilité de l'ANOVA et du T de student, que les performances des apprenantes en français varient selon leur SEP et les attentes émises par l'enseignant à leur égard ( $F = 5,40$ ,  $p = 0,004 < 0,05$ ). Les performances des apprenantes baissent au fur et à mesure que leurs SEP et les attentes émises par leur enseignant à leur endroit s'affaiblissent. Les apprenantes sont plus performantes lorsque leur SEP est élevé et en situation de fortes attentes formulées à leur endroit par leur enseignant ( $M = 12,03$ ,  $\sigma = 2,14$ ). Leurs performances baissent mais restent supérieures à la moyenne ( $M = 10,33$ ,  $\sigma = 2,25$ ) lorsque le SEP est faible et les attentes sont fortes. Ces performances deviennent médiocres en situation de SEP élevé, faibles attentes ( $M = 9,77$ ,  $\sigma = 2,01$ ). Enfin, lorsque le SEP et les attentes sont faibles, ces performances deviennent faibles ( $M = 7,86$ ,  $\sigma = 2,20$ ,  $n = 7$ ). Une analyse comparative plus approfondie révèle que les apprenantes de la condition expérimentale SEP élevé, fortes attentes sont significativement plus performantes après l'induction des attentes qu'avant ( $t(10) = 2,73$ ,  $p = 0,023 < 0,05$ ,  $ddl = 9$ ). Dans la condition expérimentale SEP faible, fortes attentes

une amélioration significative des performances des apprenants est également observée après induction des attentes ( $t(8) = 2,69, p = 0,031 < 0,05, ddl = 7$ ). Par contre, dans la condition expérimentale SEP élevé, faibles attentes, on note une baisse non significative des performances ( $t(10) = 0,68, p = 0,513 > 0,05, ddl = 7$ ). Cette baisse des performances est devenue significative dans la condition expérimentale SEP faible, faibles attentes ( $t(10) = -2,78, p = 0,032 < 0,05, ddl = 6$ ).

Ce résultat a permis d'affirmer que lorsque les attentes fortes viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leurs performances en français s'améliorent. Il est important de préciser que, conformément à la théorie des 4 facteurs (Good & Brophy, 2003 ; Rosenthal, 1974 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003), l'enseignant qui a développé des attentes élevées sur un élève croit fermement que cet apprenant est particulièrement bon et peut réaliser des prouesses. Ce dernier est par conséquent traité volontaire ou involontairement, consciemment ou inconsciemment de façon favorable (placé au niveau des premières tables, bénéficie d'une grande proximité pédagogique au-delà de la salle de classe, est particulièrement suivi et orienté dans ses études). Par contre, lorsque les attentes faibles viennent se greffer au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leurs performances en français diminuent. Par attentes faibles, on entend la situation dans laquelle l'enseignant n'espère rien d'un apprenant, croit fermement que l'apprenant est un mauvais élève et le traite volontairement ou involontairement, consciemment ou inconsciemment de façon défavorable (placé au niveau des dernières tables, il est très critiqué, fait l'objet d'ironie et des injures, rarement sollicité et fait l'objet de très peu d'attention, etc.). Par ailleurs, nous notons une amélioration des performances en français dans une condition expérimentale dans laquelle le SEP est faible (SEP faible, fortes attentes). Ce qui signifie qu'un SEP faible ne condamne pas l'apprenant à l'échec. Si des attentes très fortes sont placées en lui, il sera non seulement motivé, mais aussi engagé et au final il pourra s'en sortir.

- **Du rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

La structure factorielle de la sous-étude 1 a révélé une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français lorsque les attentes sont fortes ( $r = 0,54$ ). Par contre, lorsque les attentes sont faibles, la corrélation entre le SEP et les performances disparaît. Ces résultats ont permis de conclure, dans le sens de la première hypothèse de recherche émise, que les attentes jouent un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En d'autres termes, lorsque les attentes sont fortes, elles

amplifient la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Par contre, lorsqu'elles sont faibles, elles amoindrissent le lien entre les deux variables.

Au final, le SEP reste et demeure un facteur de la réussite scolaire. Mais l'implication des attentes dans cette relation peut dévier ou renforcer ce lien. Il est possible que des apprenants qui ont un SEP élevé aient de mauvaises performances (s'ils font par exemple l'objet de faibles attentes) et que les apprenants qui ont un SEP faible aient de bonnes performances (s'ils font l'objet de fortes attentes). Des résultats similaires avaient été révélés par une étude de Doménech-Betoret et al. (2017) menée auprès d'un échantillon de 797 élèves venant de 36 classes et 23 enseignants de l'enseignement secondaire espagnol. Elle a révélé que les attentes émises par l'apprenant en termes de valeur attribuée au cours, le processus de travail, le résultat attendu et le coût attendu constituent un facteur motivationnel qui médiatise la relation entre le SEP et la réussite scolaire.

### **6.2.2. Rôle du climat socioémotionnel de la classe dans la relation entre le SEP et les performances en français**

La présente articulation du rappel des résultats aborde tour à tour la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et le climat socioémotionnel puis le rôle modulateur du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

#### **• De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et le climat socioémotionnel**

Les résultats de la sous-étude 2 ont montré que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et le climat socioémotionnel de la classe ( $F = 7,479$ ,  $p = 0,00 < 0,05$ ). En effet, les apprenants sont plus performants dans la condition expérimentale SEP élevé, climat socioémotionnel positif que dans la condition expérimentale SEP faible, climat socioémotionnel positif ( $t(33) = 3,80$  ;  $p(0,001) < 0,05$ ,  $ddl = 31$  ;  $M_1 = 11,6$ ,  $M_2 = 9,36$ ). Les apprenants sont également plus performants quand le SEP est élevé et le climat socioémotionnel est positif que lorsque leur SEP est faible et le climat socioémotionnel de la classe est négatif ( $t(33) = 5,30$  ;  $p(0,000) < 0,05$ ,  $ddl = 31$  ;  $M_1 = 11,6$ ,  $M_2 = 7,8$ ). Les apprenants sont enfin plus performants lorsque leur SEP est élevé et le climat socioémotionnel de la classe est négatif que lorsque leur SEP est faible et le climat socioémotionnel de la classe est négatif ( $t(29) = 3,01$  ;  $p(0,004) < 0,05$ ,  $ddl = 27$  ;  $M_1 = 10,5$ ,  $M_2 = 7,8$ ).

Ces résultats impliquent que le climat socioémotionnel positif améliore les performances en français des apprenants indépendamment de leur SEP (qu'il soit faible ou élevé). En effet, un climat socioémotionnel positif est caractérisé par des affects positifs (exemple, l'enseignant encourage les élèves par des éloges et le sourire), le respect (par exemple appeler les élèves par leurs noms), la proximité pédagogique (implique les élèves dans la prise de certaines décisions ; discute avec ses élèves même dans la cour), la sensibilité envers l'apprenant (est attentif à ce que fait chaque apprenant et l'écoute surtout lorsque ce dernier lui fait des remarques). Un tel climat stimule et motive l'élève, le met en confiance (Hamre & Pianta, 2001 ; Pianta et al., 2012 ; Thomas, 2012) et suscite son engagement dans ses études. Par conséquent, ce dernier n'éprouve aucune peur envers son enseignant et est prêt à le solliciter en cas de besoin ; ce qui permettrait, au final, à l'apprenant d'améliorer ses performances en français. Inversement, le climat socioémotionnel négatif amoindrit les performances en français des apprenants ayant un SEP élevé et de ceux ayant un SEP faible. Un climat socioémotionnel négatif instauré par l'enseignant ne leur est pas favorable. Ce type de climat est caractérisé par des affects négatifs (l'enseignant se moque des échecs, est froid) l'irrespect (utilise les sobriquets péjoratifs pour appeler les élèves), une discipline arbitraire (punit fréquemment et sans justification) et l'insensibilité (s'intéresse très peu à ce que font les élèves, est indifférent aux problèmes et sollicitations des élèves). Dans un tel climat, l'élève se sent frustré, mal aimé. Son engagement baisse, sa démotivation (Pianta & Stuhlman, 2004) et son désintérêt pour la discipline voir pour l'enseignant en question s'installent et par conséquent ses performances décroissent. Ces résultats corroborent le paradigme de 12 besoins (Pourtois & Desmet, 2004). Dans un climat socioémotionnel positif, les apprenants satisfont leurs besoins affectif et social. La satisfaction de ces besoins notamment les besoins de considération, de structures, d'attachement, d'acceptation, du bien/ bon va également influencer positivement la satisfaction du besoin cognitif ; car la satisfaction d'un besoin a un impact sur les autres besoins. C'est ainsi que l'acquisition des connaissances et le développement des compétences en français par exemple va s'améliorer d'où l'amélioration des performances scolaires dans cette discipline. Par contre, un climat socioémotionnel négatif pénalise la satisfaction des besoins affectifs et sociaux des apprenants, et conséquemment la satisfaction des besoins cognitifs et ses performances scolaires.

- **Du rôle modulateur du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.**

Rappelons tout d'abord, au regard des résultats de la sous-étude 2, que les apprenants sont plus performants dans la condition SEP élevé, climat socioémotionnel positif et leurs notes sont les

moins dispersées ( $M = 11,64$ ,  $\sigma = 1,11$ ,  $n = 16$ ). Inversement, dans la condition expérimentale SEP faible, climat socioémotionnel faible, les performances des apprenants sont faibles et très dispersées ( $M = 7,8$ ,  $\sigma = 2,65$ ,  $n = 17$ ). Une analyse plus fine a permis d'affirmer dans le sens de l'hypothèse émise que le climat socioémotionnel module, soit en favorisant soit en atténuant, la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. En effet, lorsque le climat socioémotionnel est positif, la relation entre le SEP et les performances en français est négative et non significative ( $r = - 0,04$ ). Par contre, lorsque le climat socioémotionnel est négatif, la corrélation entre le SEP et les performances en français est positive et significative ( $r = 0,41$ ). Le lien entre le SEP et les performances scolaires est plus fort lorsque le climat socioémotionnel est hostile que lorsque ce climat est positif.

Au final, concernant les résultats de la sous-étude 2, tous les apprenants améliorent leurs performances en situation de climat socioémotionnel de la classe positif (autant ceux qui ont un SEP faible que ceux qui ont un SEP élevé), face à un climat socioémotionnel de la classe hostile tous ne réalisent pas de mauvaises performances. En effet les individus ayant un SEP faible semblent découragé lorsque le climat est hostile, ils fournissent moins d'efforts et se laissent engoutir par ce climat peu favorable à l'apprentissage. Par contre, pour les personnes ayant un SEP élevé, cette situation présente pour eux un défi, c'est même dans cette situation que leur SEP se met en branle. À en croire plusieurs auteurs, plus le sentiment d'efficacité des apprenants est élevé, plus les apprenants gèrent mieux leurs émotions, optent pour des tâches et activités présentant pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer de nouvelles aptitudes plutôt que de se livrer aux activités faciles qu'ils sont convaincus de maîtriser, (Galand & Vanlede, 2004 ; Greene & Miller, 1996 ; Kaplan & Midgley, 1997).

### **6.2.3. L'engagement scolaire dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français**

La présente articulation du travail aborde dans un premier temps, la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement scolaire en français et dans un second temps, le rôle médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

- **De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement scolaire en français**

Relativement à la sous-étude 3, les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur engagement scolaire ( $F = 3,70$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ). Les apprenants sont plus performants lorsqu'ils ont un SEP et un engagement scolaire élevés que lorsque leur SEP est faible et qu'ils sont

faiblement engagé ( $t(217) = 2,9$  ;  $p(0,004) < 0,05$ ,  $ddl = 215$ ). Ces résultats impliquent que le SEP et l'engagement scolaire constituent des facteurs de la réussite scolaire. Et l'association de ces deux facteurs contribue davantage à améliorer les performances scolaires. Dans les conditions expérimentales où l'engagement scolaire en français est élevé, les apprenants sont relativement plus performants en français ( $M_1 = 9,96$  et  $M_2 = 9,4$ ) que dans les conditions expérimentales où l'engagement est faible ( $M_3 = 8,94$ ,  $M_4 = 8,7$ ). Le modèle intégratif de l'engagement humain conforte ces résultats. En effet, c'est « *l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui fait qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé* » (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p. 120). L'engagement scolaire est un facteur capital de la réussite scolaire (Goulet, 2018), un facteur crucial de la réussite (Fredricks et al., 2004) et des travaux le démontrent à suffisance. Citons en occurrence : les travaux de Kuh et al. (2006) sur les facteurs favorisant la réussite aux études postsecondaires de 10 000 apprenants, l'étude de l'« *impact de l'engagement scolaire sur la réussite d'étudiants universitaires de première année inscrits dans les filières de psychologie et de polytechnique* » (Pirot & De Ketele, 2000, p. 367) et une étude longitudinale américaine de Suarez-Orozco et al. (2010) auprès des apprenants immigrants nouvellement arrivés en Amérique et originaire d'Afrique, de la Chine, de la République Dominicaine, de Haïti et du Mexique).

**• De l'effet médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

Les résultats de la sous-étude 3 montrent, par ailleurs, que l'engagement médiatise la relation entre le SEP et les performances scolaires. L'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement scolaire en français est positif et significatif ( $a \times b = 0,06$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 ( $IC = [de 0,09 \text{ à } 0,12]$ ). L'effet du SEP sur les performances scolaires disparaît totalement lorsque l'engagement scolaire est neutralisé. Ce qui traduit, conformément à Klein et al. (2008) une médiation totale ou parfaite. Donc l'engagement médiatise totalement la relation entre le SEP et les performances des apprenants en français. Ce résultat souligne que l'engagement scolaire est un facteur impliqué dans le processus par lequel le SEP influence les performances scolaires au point où, sans engagement, un individu qui a un SEP élevé ne peut produire de bonnes performances. Parmi les dimensions de l'engagement scolaire, l'engagement cognitif et l'engagement affectif médient plus la relation entre ces deux construits que l'engagement comportemental et conatif. En réalité, l'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, à travers l'engagement cognitif en français est significatif et positif ( $a \times b = 0,04$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 ( $IC = [de 0,01 \text{ à } 0,75]$ ).



L'effet indirect du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances en français, à travers l'engagement affectif est significatif et positif ( $a \times b = 0,04$ ), avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 (IC = [de 0,013 à 0,068]). Ainsi, l'engagement cognitif et l'engagement affectif apparaissent comme étant plus décisifs et plus influents que l'engagement comportemental et l'engagement conatif. Ces résultats corroborent d'autres études qui ont révélé que l'engagement est une variable intermédiaire qui médiatise le lien entre l'intérêt et la réussite scolaire (Ainley et al., 2002 ; Cabot & Chouinard 2014). L'étude expérimentale de Cabot et Chouinard (2014) a par exemple montré, en faveur du groupe expérimental, qu'une augmentation de l'intérêt pour le français mène à une amélioration des performances scolaires des étudiants et que leur engagement académique dans cette discipline médiatise ce lien.

#### **6.2.4. Rôle de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français**

Cette dernière partie du rappel des résultats de la présente thèse s'intéresse d'une part, à la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'intelligence émotionnelle et d'autre part, au rôle modulateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

##### **• De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité personnelle et l'intelligence sociale**

Les résultats de la sous-étude 4 ont montré que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et leur intelligence émotionnelle ( $F = 83,1$ ,  $p = 0,00 < 0,05$ ). Les apprenants sont plus performants en français dans le groupe SEP élevé, intelligence émotionnelle élevée que dans les groupes SEP élevé, intelligence émotionnelle faible ( $t(190) = 4,17$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=188$ ) et SEP faible, intelligence émotionnelle faible ( $t(179) = 15,2$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl = 177$ ). Les participants se sont montrés également plus performants en français dans le groupe SEP élevé, intelligence émotionnelle faible que dans les groupes SEP faible, intelligence émotionnelle élevée ( $t(190) = 4,66$ ,  $p(0,0) < 0,05$ ,  $ddl=188$ ). À leur tour, ces derniers ont été plus performants que leurs homologues du groupe SEP et intelligence émotionnelle faibles ( $t(179) = 5,96$ ,  $p(0,00) < 0,05$ ,  $ddl=177$ ). Ces résultats impliquent que l'intelligence émotionnelle influence les performances scolaires des apprenants en français de ceux qui ont un SEP élevé et de ceux qui ont un SEP faible, soit en les améliorant soit en les amoindrissant. Ces résultats corroborent d'une part les études ayant révélées le lien positif entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire (Brasseur & Gregoire, 2010 ; Chamundeswari, 2013 ; Mohd Mohzan et al., 2013) et d'autre part celles ayant montré que

les individus qui ont un SEP élevé sont plus enclins à réaliser de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ont un SEP faible (Bandura, 2003 ; Ciftci, 2011 ; Hwang et al. 2016 ; Hayat et al., 2020 ; Javanmard et al., 2012 ; Joët, 2009).

- **Du rôle modulateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français**

Les résultats de la sous-étude 4 ont par ailleurs mis en exergue le rôle modulateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En effet, cette sous-étude a montré un lien entre le SEP et l'intelligence émotionnelle ( $r = 0,51$ ), un lien entre l'intelligence émotionnelle et les performances scolaires en français ( $r = 0,63$ ). Elle a par ailleurs révélé un lien positif entre le SEP et les performances scolaires en français lorsque l'intelligence émotionnelle est faible ( $r = 0,53$ ). Mais une absence de lien entre ces variables lorsque l'intelligence émotionnelle est élevée. Dans le sens de l'hypothèse de recherche spécifique 4 émise, ce résultat implique que l'intelligence émotionnelle module la relation entre le SEP et les performances scolaires en français. Elle constitue ainsi un facteur de la variabilité de cette relation. Les résultats de quelques études proches confortent nos résultats. Citons en occurrence, l'étude de Benchallal (2021) qui a démontré l'existence d'un lien positif entre l'E et le SEP. Dans la même perspective l'étude de Nélis (2016), a révélé des corrélations significatives entre l'intelligence émotionnelle (IE) et le SEP, entre l'IE et les résultats de l'examen puis, entre le SEP et les résultats au test de contenu. Elle est arrivée à la conclusion selon laquelle l'IE et le SEP (pris individuellement) permettaient de prédire, en partie, les résultats à l'examen.

#### **6.2.5. De la relation indirecte entre le SEP et les performances scolaires**

Sur le plan théorique, la présente thèse a montré que la relation entre le SEP et les performances est loin d'être directe. Elle est médiatisée par l'engagement scolaire de l'apprenant et fortement influencée par les attentes, le climat socioémotionnel de la classe et l'intelligence émotionnelle de l'apprenant. Par ailleurs, sur le plan empirique, la lutte contre l'échec scolaire en général et spécifiquement le problème de faibles performances des élèves en français dans l'enseignement technique trouve une explication théorie dans cette thèse. Ce qui permet d'envisager de nouvelles pistes pour l'amélioration des résultats scolaires.

Au terme de la présente étude, force est de constater qu'une explication est apportée à la compréhension du problème soulevé dans le premier chapitre. En effet, l'extrême variabilité des

relations entre le SEP et les performances peut être expliquée à travers l'implication dans cette relation des variables dont l'une est médiatrice et les autres modulatrices. D'ailleurs, en accord avec François & Botterman (2002), il y'a entre le SEP et les performances, une influence indirecte. S'intéressant au processus par lequel le SEP produit les performances scolaires, la présente thèse a révélé que l'engagement scolaire en français médiatise complètement la relation entre le SEP et les performances scolaires en français (sous-étude 3). Ainsi, c'est via l'engagement que le SEP influence les performances. Les individus qui ont un SEP élevé doivent être engagés pour pouvoir réaliser des performances élevées, c'est-à-dire, s'investir dans les cours de français sur les plan cognitif (stratégies cognitives, métacognitive etc.) comportemental (présente, participation au cours etc.) affectif (motivation, plaisir ressenti etc.) conatif (investissement énergétique). Dans ce sillage, une étude de Dongmo Tsamo et al. (2023) a montré que les apprenants de l'enseignement technique ont un SEP élevé en français mais enregistrent de médiocres performances. Tout de même, un individu peut avoir un SEP faible en français et réaliser de bonnes performances si son engagement scolaire est élevé. Ce résultat permet sans doute de concilier la théorie de Bandura sur la corrélation positive entre le SEP et les performances scolaires et celle de Powers (1973) sur le contrôle perceptif expliquant que le SEP est négativement corrélé aux performances scolaires. Pour le premier, un individu ayant un SEP élevé s'investi beaucoup dans l'apprentissage et c'est ce qui explique son succès. Pour le second, un individu ayant un SEP élevé ne fournit plus d'efforts parce qu'il perçoit son niveau de connaissance comme suffisant pour atteindre un bon résultat et son risque d'échec devient grand. De ces deux théories, nous retenons un point commun primordial que met en relief la présente étude : l'engagement du sujet. En effet, l'engagement scolaire en français est un facteur décisif qui médiatise la relation entre le SEP et les performances en français dans l'enseignement technique. L'absence d'engagement compromet considérablement la capacité du SEP à produire de bonnes performances. Dans cette perspective, Dongmo Tsamo et al. (2023) a révélé dans une étude que les participants ont un SEP élevé mais de médiocres performances en français. Une analyse profonde de ces résultats a révélé que cet échec paradoxal est entre autres, dû au manque d'engagement scolaire en français des apprenants. En effet, ces derniers, y compris ceux ayant un SEP élevé attribuent, entre autres, leurs échecs au manque d'application et de persévérance, au désintérêt pour le français et spécifiquement pour la lecture. Or, ces raisons issues de l'attribution causale spontanée de leurs échecs sont des aspects de l'engagement cognitif (manque d'application), des engagements conatif et comportemental (manque de persévérance et désintérêt pour la lecture).

Au final, en contexte d'apprentissage, la relation entre le SEP et les performances scolaires n'est pas si simple et direct comme le révèle l'essentiel des études dans le domaine. Cette relation est complexe et indirecte. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte lorsqu'on étudie la relation entre le SEP et les performances scolaires : l'engagement scolaire médiatise cette relation alors que les attentes émises par l'enseignant, le climat socioémotionnel, et l'intelligence émotionnelle la modulent, soit en l'amplifiant soit en la modérant.

En dehors de l'engagement, d'autres facteurs situationnels et personnels peuvent s'impliquer dans la relation entre le SEP et les performances en français et la moduler. La présente thèse (sous-étude 1) a montré que le SEP élevé et les fortes attentes émises par l'enseignant de français améliorent les performances des apprenants en français et que les fortes attentes amplifient la relation entre le SEP et les performances scolaires en français. À contrario un SEP et des attentes faibles amoindrissent les performances des apprenants en français. Dans une toute autre perspective, les attentes faibles émises par les enseignants modèrent le lien entre le SEP et les performances scolaires. Dans le même sillage, une étude de Doménech-Betoret et al. (2017) menée auprès d'un échantillon de 797 élèves venant de 36 classes et 23 enseignants de l'enseignement secondaire espagnol a révélé que les attentes émises par l'apprenant en termes de valeur attribuée au cours, de processus de travail, de résultat et de coût constituent un facteur motivationnel qui médiatise la relation entre le SEP et la réussite scolaire.

Le facteur climat socioémotionnel n'est pas à négliger. En effet, le SEP élevé et le climat socioémotionnel positif expérimentalement induit (sous-étude 2) ont contribué à l'amélioration des performances scolaires des apprenants en français. Cependant ce climat socioémotionnel positif a amoindrit la relation entre le SEP et les performances. À l'opposé, le SEP faible et le climat socioémotionnel négatif expérimentalement induit ont affaibli les performances scolaires des apprenants en français. Cependant, ce climat socioémotionnel négatif amplifie le lien entre le SEP et des performances des apprenants en français (sous-étude 2). En d'autres termes, dans un climat socioémotionnel positif autant les personnes qui ont un SEP élevé que ceux qui ont un SEP faible améliorent leurs performances. D'où l'absence de corrélation entre le SEP et les performances scolaires en français. En revanche, dans un climat socioémotionnel négatif, la baisse des performances en français est plus importante chez les apprenants ayant un SEP faible que chez ceux qui ont un SEP élevé. D'où la corrélation importante entre le SEP et les performances des participants en français. À ce sujet, on peut affirmer que c'est dans un contexte socioémotionnel hostile que les personnes ayant un SEP élevé se démarquent davantage de ceux qui ont un SEP faible en termes de performances. Ainsi, les variations de l'environnement éducatif peuvent

influencer l'intensité de l'engagement scolaire et par-delà les performances scolaires des apprenants comme le soulignait plus tôt Fredricks et al. (2004). Les travaux de Mason et al. (2017) apportent également un soutien à ces résultats, en rapportant qu'un climat socio émotionnel notamment la relation enseignant-élève positive a une influence sur la réussite scolaire par l'entremise de l'engagement de l'élève qu'elle favorise.

Dans la suite des investigations, la sous-étude 4 a révélé que le SEP et l'intelligence émotionnelle influencent les performances des apprenants en français. De plus, une intelligence émotionnelle faible amplifie le lien entre le SEP et les performances scolaires en français. Tandis qu'une intelligence émotionnelle élevée l'atténue. Les études ayant porté sur ces variables sont très rares dans la littérature. Néanmoins, une méta analyse de la littérature (Judge et al., 2007) a montré, dans le sens de ces résultats que la validité prédictive du SEP est atténuée en présence des différences individuelles comme, l'habileté mentale générale, l'expérience au travail, les traits de personnalité (notamment les cinq facteurs de la personnalité « big five » à savoir le névrosisme, l'extraversion, les caractères consciencieux et agréable puis l'ouverture). Ainsi la relation entre le SEP et les performances scolaires est loin d'être linéaire, simple et direct comme semble montrer certaines études (Hayat et al., 2020 ; Joët, 2009 ; Lifulu et al., 2018 ; Motlagh et al., 2011 ; Oyuga et al., 2019). Elle subit l'implication des facteurs personnels et situations. Ce qui permet de comprendre et d'expliquer les résultats mitigés voire controversés des études ayant porté sur le lien entre ces deux construits.

### **6.3. PLUS-VALUE DE LA THÈSE**

La présente thèse présente deux apports essentiels à l'avancée de la science sur les plans théorique et méthodologique.

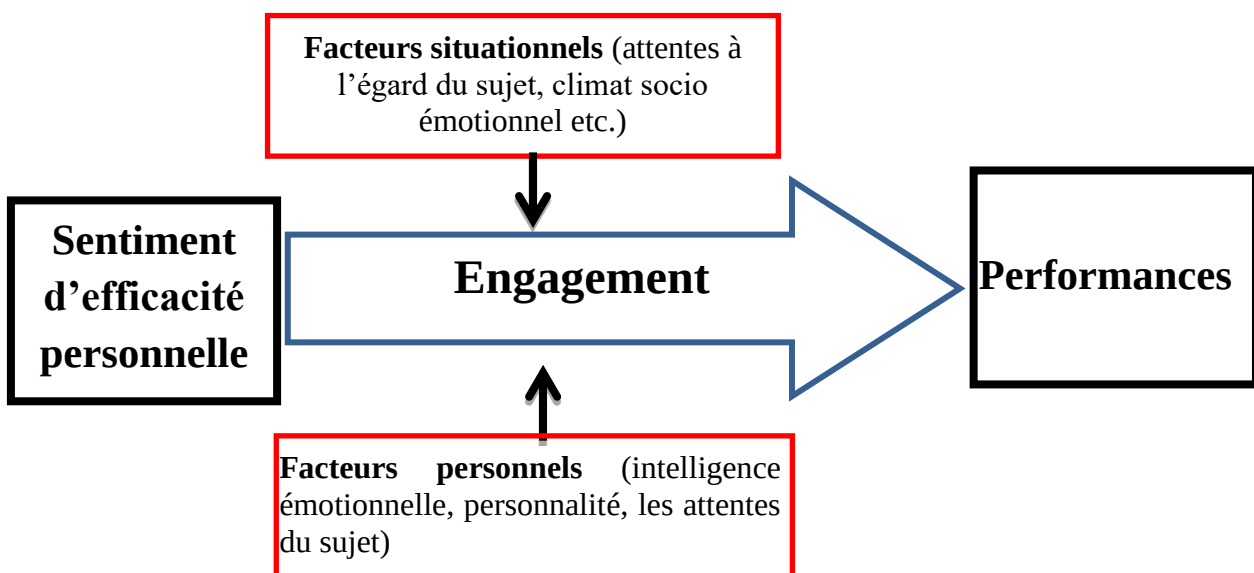
#### **6.3.1. Plus-value sur le plan théorique**

À titre de rappel, les principales bases théoriques sur lesquelles repose la présente thèse sont doubles. Premièrement, la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 1997, 2007), notamment le SEP, considéré par cet auteur et ses adeptes comme un facteur décisif qui prédit la réussite dans plusieurs domaines dont celui de l'éducation. Deuxièmement, la théorie du contrôle perceptif de Powers (1973) qui critique violemment Bandura en soulignant plutôt que les individus qui ont un SEP élevé sont plus enclins à l'échec comparativement à ceux qui ont un SEP faible. Chacune de ces théories bénéficient des soutiens empiriques importants. Les résultats des travaux sur les relations entre le SEP et les performances sont très mitigés. Les nouvelles pistes de recherche

ouvertes dans la présente thèse ont donné des résultats qui soutiennent que la relation entre le SEP et les performances (peu importe le domaine) n'est pas simple et directe comme l'ont fait plusieurs chercheurs en mesurant d'une part le SEP et d'autre part les performances ou compétence. Elle est plutôt indirecte, complexe et plusieurs variables s'impliquent dans cette relation en y jouant des rôles tantôt médiateurs, tantôt modulateurs c'est-à-dire atténuateurs et facilitateurs. C'est ce qui explique la variabilité des résultats obtenus dans ce domaine de recherche. Loin d'être contradictoire, les théories de Bandura et de Powers sont complémentaires et permettent de mieux comprendre et expliquer la complexité de la relation entre le SEP et les performances.

La présente étude a mis en relief un modèle explicatif de la relation entre le SEP et les performances qui constitue son principal apport à la TSC et plus précisément au SEP tel que développé par Bandura. Ce modèle identifie deux catégories de facteurs impliqués dans la relation entre le SEP et les performances. La première catégorie est constituée d'un seul facteur intermédiaire (facteur médiateur), impliqué dans le processus par lequel le SEP influence les performances. Ce facteur est l'engagement. La deuxième catégorie est constituée de deux grandes catégories de facteurs modulateurs qui sont soit des facteurs personnels (ou individuels) soit des facteurs situationnels. La figure ci-après récapitule ce modèle :

**Figure n°17 :** Modèle explicatif de la relation entre le SEP et les performances



Source : le chercheur

D'après ce modèle, le SEP c'est-à-dire la croyance, la conviction que le sujet a sur ses propres capacités à mettre sur pied des conduites et des actions nécessaires pour atteindre son objectif, est la variable de départ ; certains individus ont un SEP élevé et d'autres un SEP faible. Pour pouvoir produire les performances ou compétences attendues, le SEP seul ne suffit pas, il faut que le sujet soit engagé, c'est-à-dire qu'il s'investisse sur les plans cognitif, comportemental, affectif et conatif dans son activité (qu'elle soit académique ou professionnelle). Bien que le SEP élevé provoque l'engagement des uns (comme le souligne Bandura, 2003), il inhibe plutôt l'engagement des autres comme le souligne Powers (1973). Ainsi deux sujets présentant tous un SEP élevé peuvent produire des résultats opposés si l'un est engagé et l'autre pas du tout. Prenons le cas de deux enseignants ayant tous un SEP très élevé. Si le premier est très assidu, ponctuel, actif (engagement comportemental), autorégule ses propres activités professionnelles (engagement cognitif), est enthousiaste, plein de volonté et motivation (engagement affectif) vigoureux et plein d'énergie lorsqu'il s'agit du travail professionnel, il va de soi qu'il produira de meilleurs résultats contrairement à son collègue qui est moins engagé. De même la propension d'avoir un rendement élevé serait importante chez un autre collègue qui a un SEP faible, s'il s'engage fortement dans son travail. Dans cette perspective, une étude de Hayat et al. (2020) a mis en relief l'effet médiateur de certains aspects de l'engagement cognitif et de l'engagement affectif (notamment les stratégies métacognitives d'apprentissage et les émotions liées à l'apprentissage) sur la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances académiques.

D'autres variables tantôt personnelles tantôt situationnelles peuvent s'impliquer dans la relation entre le SEP et les performances. Elles peuvent alors affecter considérablement l'engagement du sujet et amplifier, inhiber ou même dévier la relation entre ces variables. Parmi les facteurs situationnels, il y a les attentes, le climat socio émotionnel etc. Les attentes émises par l'enseignant à l'égard d'un élève, suivant la théorie des 4 facteurs (Rosenthal, 1974), engendre des traitements différentiels de l'enseignant en faveur des apprenants envers qui les attentes élevées ont été émises. Cette théorie est aussi transposable dans le domaine professionnel. Percevant ainsi ces attentes fortes émises à son endroit, l'individu s'engage davantage contrairement à son homologue qui fait l'objet de faibles attentes. Ce qui peut compromettre ou favoriser la capacité prédictive du SEP à améliorer les résultats professionnels. En ce qui concerne le climat ou environnement socioémotionnel, il peut être opérationnalisé en termes d'ambiance générale (affect, respect, discipline de qualité, feedback), relations entre les individus (proximité), sensibilité envers les individus (conscience/vigilance, réceptivité, réponse aux problèmes), prise en considération du point de vue de l'individu (souplesse, soutien à l'autonomie et leadership, interactions entre pairs

signifiantes). Ce facteur a également une influence notoire sur la relation entre le SEP et les performances/ rendement comme le démontre la sous-étude 2 du présent travail.

Parmi les facteurs personnels, il y a l'intelligence émotionnelle, la personnalité, les attentes formulées par le sujet lui-même etc. L'intelligence émotionnelle faible a un effet facilitateur du lien entre le SEP et le rendement du sujet. Inversement, l'intelligence émotionnelle élevée a un effet atténuateur du lien entre le SEP et le rendement du sujet. Les individus sont souvent appelés à travailler dans des environnements sociaux hostiles. Dans un tel contexte, ils ont davantage besoins d'avoir une intelligence émotionnelle élevée pour s'en sortir, y compris ceux qui ont déjà un SEP élevé.

La personnalité du sujet est également à prendre en compte. En procédant par une méta analyse de la littérature, Judge et al. (2007) soutiennent que la validité prédictive du SEP est atténuée en présence des différences individuelles comme, l'habileté mentale générale, l'expérience au travail, les traits de personnalité (notamment les cinq facteurs de la personnalité « big five » à savoir le névrosisme, l'extraversion, les caractères consciencieux et agréable puis l'ouverture). Les attentes formulées par l'individu ne sont pas à négliger. D'ailleurs, une étude de Doménech-Betoret et al. (2017) a révélé que les attentes émises par l'apprenant en termes de valeur attribuée au cours, le processus de travail espéré, le résultat attendu et le coût attendu constituent un facteur motivationnel qui médiate la relation entre le SEP et la réussite scolaire.

### **6.3.2. Plus-value sur le plan méthodologique**

Sur le plan méthodologique, la présente thèse notamment la sous-étude 2 a fait appel à une méthodologie assez innovante. Elle a procédé à une quasi-expérimentation sur un sujet qui, dans le domaine de la recherche est étudié à travers l'observation, l'entretien et l'enquête par questionnaire. En deux (02) semaines d'expérimentation, un dispositif expérimental a été utilisé pour induire le climat socioémotionnel et le questionnaire soumis aux participants a permis de se rendre compte que le climat socioémotionnel positif d'une part et le climat socioémotionnel négatif d'autre part ont été effectivement générés et perçus par les participants de l'étude. Cette thèse constitue ainsi une base d'inspiration méthodologique pour d'éventuelles expérimentations sur le climat socioémotionnel.

Certains instruments mobilisés dans la présente thèse apportent une autre plus-value méthodologique. Compte tenu des limites de certaines échelles pour mesurer certaines variables de l'étude, nous avons mis sur pieds les échelles de mesure du SEP en français et de l'engagement



scolaire en français, en s'inspirant de celles qui existaient déjà. Nous n'avons pas trouvé dans la littérature une échelle mesurant le SEP des élèves en français, nous avons construit une, conformément à la méthodologie correspondante proposée par Bandura (2006). Cet instrument est en cours de validation et pourra être utilisé par les futurs chercheurs qui mèneront des investigations sur le SEP en français. Dans le domaine de l'engagement scolaire les échelles existantes portent sur les dimensions comportementale, cognitive et affective et ne s'intéresse que partiellement au français comme discipline scolaire. L'échelle de mesure de l'engagement scolaire en français construite dans le cadre du présent travail est aussi en cours de validation. Elle constitue une première en la matière (à notre connaissance) qui s'étend non seulement sur 4 dimensions de l'engagement (contrairement aux échelles précédentes qui ne mesurent pas la dimension conative) mais qui mesure spécifiquement l'engagement scolaire en français. Cette échelle constitue un instrument de mesure pouvant être utilisé par les futurs chercheurs.

#### **6.4. QUELQUES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES**

La sous-étude 1 de la présente thèse a révélé, comme d'ailleurs les recherches antérieures, l'effet positif des attentes (associées ou pas au SEP) sur les performances scolaires. Il serait irréaliste de suggérer aux enseignants de ne pas formuler de faibles attentes à l'égard de certains élèves, car la formulation des attentes peut être consciente ou inconsciente, volontaire ou involontaire, implicite ou explicite. Au regard de l'effet négatif des faibles attentes formulées par l'enseignant à l'égard de certains élèves et perçues par ces derniers, les enseignants en leur qualité de pédagogue ne doivent pas exprimer les faibles attentes émises envers les apprenants de manière à les laisser percevoir par ces derniers ou les autres apprenants. Il ne doit pas tomber dans les pensées comme « *il est logique que cet enfant échoue !* » ou « *il est humain de le laisser tranquille!* » car c'est participer son échec. Nous suggérons ainsi aux enseignants d'avoir la bonne attitude, c'est-à-dire la capacité à porter un regard positif sur chaque élève qui lui est confié. Choisir de voir « *le verre à moitié plein* » plutôt qu'à « *moitié vide* », constitue la métaphore fondamentale de l'attitude éducative : c'est le pari de l'éducabilité universelle. Chaque apprenant est capable de réaliser de bonnes performances à condition d'être adéquatement accompagné. Pour produire de meilleurs résultats, cette bonne attitude doit s'accompagner d'une volonté de faire réussir et de toujours espérer le meilleur de l'autre, tout en admettant le pis.

La sous-étude 2 de la présente thèse a montré des performances plus importantes des apprenants dans toutes les conditions expérimentales faisant appel au climat socioémotionnel positif comparativement aux conditions expérimentales relatives au climat socioémotionnel négatif. Le

climat socioémotionnel pourrait permettre de faire partiellement face aux problèmes de faibles performances des apprenants. Certaines matières considérées comme difficiles à l'exemple du français chez les élèves de l'enseignement technique et des mathématiques, trouvent partiellement leurs causes dans le climat socioémotionnel. Il convient aux enseignants de créer et d'entretenir un environnement de la classe propice à l'apprentissage. Les dimensions d'un tel climat sont : l'ambiance générale, les relations élève/enseignant, la sensibilité envers l'apprenant et la prise en considération du point de vue de l'élève.

En ce qui concerne l'ambiance générale de la classe, l'enseignant devra créer un climat de la classe caractérisé par les affects positifs, le respect, la discipline de qualité et le feedback plutôt que les affects négatifs, le sarcasme/irrespect, la discipline arbitraire et l'absence de feedback :

- pour générer des affects positifs, l'enseignant devra encourager ses élèves par des éloges, sourires et signes approuvateurs ; tout en évitant d'être froid, de se moquer des échecs, des mauvaises réponses et écarts de conduite de ces derniers ;

- pour instaurer un climat de respect, l'enseignant devra appeler les élèves par leurs noms, utiliser une voix calme, un langage respectueux et poli (présence de "s'il vous plaît", "merci", etc.), de la coopération et/ou partage plutôt qu'intimider les élèves ou utiliser des sobriquets dégradants pour les appeler;

- pour instaurer une discipline de qualité, l'enseignant devrait s'entendre avec les élèves au départ sur les écarts de conduite et les sanctions y afférentes, donner toujours la raison avant de punir l'élève que d'appliquer une discipline arbitraire.

- En ce qui concerne le feedback, l'enseignant devra donner des rétroactions suite aux exercices et évaluations. Ne pas le faire du tout ou le faire insuffisamment constitue une entrave à l'engagement des apprenants.

La relation élève/enseignant doit être caractérisée par une proximité pédagogique et non par une distanciation. À cet effet, l'enseignant devra être proche des élèves, discuter avec eux, même hors de la salle de classe.

L'enseignant doit faire preuve de sensibilité envers l'apprenant. Les indicateurs de cette sensibilité sont : la conscience/vigilance, la réceptivité et la réponse aux problèmes des élèves. À cet effet, il devra être attentif à ce que fait chaque apprenant et canaliser son attention, répondre poliment à l'élève lorsqu'il lui fait des remarques, lui offrir du réconfort, de l'assistance et répondre

à ses problèmes et sollicitations. Le manque d'intérêt envers les élèves et l'indifférence sont à éviter.

En ce qui concerne la prise en considération du point de vue de l'élève, l'enseignant devra faire preuve de souplesse avec une attention centrée sur l'apprenant et éviter la fermeté et le magistro-centrisme. Il devra également manifester un soutien à l'autonomie et au leadership, en impliquant les élèves dans la prise de certaines décisions. Enfin, les interactions entre pairs doivent être significatives. L'enseignant devra à cet effet orienter et réprimander les écarts de conduite entre les apprenants.

Le SEP est un facteur de la réussite très important. Certains échecs tirent leurs sources du défaut de croyance de l'élève en ses capacités à travailler et à réussir dans un domaine. Pourtant, la croyance en ses capacités à mettre sur pied des lignes de conduite adéquate pour atteindre ses objectifs stimule et motive l'apprenant à s'investir dans son travail, à persévérer et engendre la réussite. Il est donc important de développer chez les apprenants le SEP. Par exemple, à travers les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les expériences actives de maîtrise, l'enseignant peut développer avec succès le SEP de ses apprenants.

En ce qui concerne les expériences actives de maîtrise, on peut améliorer le SEP de l'apprenant en structurant la matière en sous-compétences où l'apprenant apprend lui-même les fondamentaux, puis les applique dans des exercices. Il est question pour l'enseignant de définir les objectifs de niveau moyen, pas difficilement atteignables dans un court temps au lieu de formuler des objectifs généraux, de niveau élevé, atteignables à long terme ou de ne pas en formuler du tout. Il faut également définir des objectifs dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'apprenant qu'il atteindra facilement ; donner la possibilité à l'apprenant de participer à la formulation des objectifs suscite son engagement tout au long du cours. Tout de même, procéder constamment à des feed-back ou à des auto-évaluations est très bénéfique. Les expériences actives de maîtrise ont un triple effet : elles favorisent le développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, améliorent leurs performances et suscitent davantage leur intérêt (Bandura & Schunk, 1981 ; Bandura & Cervone, 1983 ; Schunk, 1983). Pour ce qui est de la persuasion verbale, les messages adressés à l'apprenant, notamment les critiques, encouragements, conseils etc. influencent favorablement son SEP, surtout si l'enseignant sait bien les utiliser. L'individu considère beaucoup les perceptions que se font leurs enseignants, parents de sa compétence et le plus souvent, sa propre perception reflète partiellement ces perceptions (Cole & al., 1997). Pour ce qui est des expériences vicariantes, l'enseignant doit stimuler les activités faisant

appel à la comparaison sociale et au modelage. L'observation de la manière par laquelle les individus réussissent ou échouent l'exécution d'une tâche influence le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu par rapport à cette tâche. Cette influence s'améliore significativement si l'observé et l'observateur partagent un certain degré de similitude qui renforce le processus d'identification.

La sous-étude 3 souligne que l'engagement dans toutes ses dimensions est un des facteurs importants qui influence positivement les performances scolaires et joue un rôle médiateur entre le SEP et les performances scolaires. Pour aider les apprenants à améliorer leurs performances, les enseignants doivent susciter l'engagement des apprenants. Sur le plan comportemental, l'enseignant devra encourager les élèves à : prendre des notes pendant le cours, poser des questions en classe, demander des explications et de l'aide à d'autres élèves à propos de leurs difficultés. Il devra également leur donner constamment des devoirs et travaux individuels ou collectifs. Sur le plan cognitif, il doit susciter chez les apprenants la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et de gestion. Les amener à reformuler en leurs propres mots les idées importantes de leurs cours, organiser les informations, évaluer, apprécier et réguler leurs propres stratégies d'étude et leurs performances. Sur le plan affectif, l'enseignant devrait utiliser les méthodes actives et les stratégies appropriées pour rendre son cours plaisant et susciter l'enthousiasme et l'intérêt des apprenants : bons points, applaudissements, éloges etc.

## **6.5. LIMITES DE L'ÉTUDE**

La présente thèse n'a pas pu échapper à certaines limites. Il est nécessaire de les présenter. Les principales limites du présent travail portent sur les sous-études 1 et 2. En ce qui concerne la sous-étude 1 portant sur l'analyse des attentes émises par l'enseignant à l'égard des apprenants comme facteur modulateur de la relation entre le SEP et les performances, plusieurs variables parasites ont été neutralisés, cependant la neutralisation des attentes des apprenants à l'égard de la matière (français) et à l'égard de l'enseignant nous ont échappé. Il aurait été important de neutraliser les attentes des apprenants à l'égard de la matière étant donné que cette variable est susceptible d'inhiber l'engagement des apprenant et par-delà leurs performances (Doménech-Betoret et al., 2017). Dans une toute autre perspective, les attentes des apprenants à l'égard de l'enseignant n'a pas été pris en compte. Or, le rôle des attentes des participants à propos de leur enseignant est mis en lumière dans l'étude de Corriveau (1998). En effet, les élèves attendent des enseignants qu'ils expliquent bien, respectent leur rythme, les aident et répondent à leurs questions, qu'ils connaissent bien leur matière et utilisent des approches pédagogiques variées. Lorsqu'ils

satisfont à ces attentes, les élèves sont motivés à apprendre, à persévérer et améliorent leurs performances.

En ce qui concerne la sous-étude 2, les performances initiales des apprenants en français n'ont pas été vraiment neutralisées. Ce facteur peut influencer les performances des apprenants dans les différentes conditions expérimentales. Par exemple, il est possible que des apprenants suffisamment performants réalisent toujours des performances élevées dans un climat socioémotionnel hostile. De même, les apprenants très faibles en français peuvent ne pas améliorer leurs performances dans un climat socioémotionnel positif. Il aurait été important de neutraliser cette variable en utilisant un contrebalancement pour créer les groupes équivalents (Rossi, 1987).

Nous venons de relever quelques limites auxquelles cette thèse n'a pas pu échapper. Malgré ces limites, les résultats auxquels nous sommes parvenus témoignent de l'atteinte des objectifs de la présente thèse. Ces limites pourraient constituer une base importante pour les recherches futures.

## **6.6. PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Pour permettre l'avancée des connaissances sur la relation entre le SEP et les performances/compétences, il est indispensable de poursuivre les travaux amorcés par la présente recherche.

Nous encourageons les futurs chercheurs à dupliquer la sous-étude 1 qui a convoqué le rôle modulateur des attentes dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en prenant soins de neutraliser les attentes des apprenants à l'égard de la matière et de l'enseignant et d'autres potentielles variables parasites. Nous encourageons également la duplication de la sous-étude 2 portant sur l'implication du climat socioémotionnel dans la relation entre le SEP et les performances scolaires tout en contrôlant les performances initiales des participants. Le contrôle de ces variables nous a échappé dans la présente thèse. Ils peuvent avoir influencé les résultats de ces sous-études.

D'autres recherches pourront être menées dans d'autres contextes et/ou sur les variables personnelles et situationnelles autres que celui/celles ayant fait l'objet de la présente étude. Elles permettraient ainsi de saisir davantage la relation entre le SEP et les performances. En outre, Elles enrichiraient la théorie sociocognitive de Bandura et notamment son concept de SEP (Bandura, 1986, 1997, 2003), la théorie du contrôle perceptif appliqué en psychologie sociale (Powers, 1973 ; Vancouver et al., 2001) et le modèle explicatif de la relation entre le SEP et les performances, en plein balbutiement et qui constitue d'ailleurs le principal apport théorique de la présente thèse.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

La présente thèse visait à étudier l'implication des facteurs situationnels et personnels dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires. Pour atteindre cet objectif, nous avons tout d'abord problématisé ce travail, tout en le circonscrivant scientifiquement et en le situant dans un contexte opérationnel à travers des observations empiriques, puis dans la littérature scientifique ou théorique à travers un état de la question. Ce qui a débouché sur une délimitation thématique, théorique et spatio-temporelle, en passant respectivement par la formulation du problème, des questions, des hypothèses, des objectifs et des intérêts de la recherche. Sur le plan théorique, ce travail avait pour encre cinq théories essentielles : La théorie sociocognitive de Bandura (1986) qui constitue le fondement théorique général, souligne l'influence positive du SEP sur les performances scolaires. La théorie des 4 facteurs de l'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) a expliqué le processus par lequel les attentes émises par l'enseignant à propos de ses élèves influencent leurs performances scolaires. Le paradigme des douze besoins (Pourtois & Desmet, 2002) avec un encre sur les besoins affectifs et sociaux, a permis d'éclairer l'implication du climat socioémotionnel et de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français. La théorie du contrôle perceptif (PCT) ou théorie du contrôle appliquée à la psychologie de Powers (1973, 1991) a apporté un soutien théorique aux travaux qui ont révélé un lien négatif entre le SEP et les performances. Enfin, le modèle intégratif de l'engagement humain Brault-Labbé et Dubé (2008) a permis de décrire le phénomène d'engagement scolaire et ses dimensions.

La présente thèse a été structurée en 6 chapitres et deux grandes parties constituées chacune de deux chapitres, chaque chapitre portant sur une sous-étude (niveau d'analyse). Donc la présente thèse compte au total 4 sous-études. Chacune de ces sous-études a répondu à une question spécifique, et a été sous-tendue par un objectif spécifique et une hypothèse de recherche. Dans chacune d'elle, plusieurs points ont été abordés. D'abord l'approche conceptuelle/ problématique, suivie d'un succinct état des travaux ayant mobilisé les variables de la sous-étude correspondante, ce qui a permis de dégager l'originalité de chaque sous-étude assortie d'une hypothèse. Enfin, des aspects opératoires notamment la méthodologie, les résultats et la discussion ont été abordés. Ces quatre sous-études/niveaux d'analyse étaient encadrés par le chapitre 1, portant sur la problématique et insertion théorique de l'étude et le chapitre 6, consacré à l'interprétation et discussion générale des résultats, limites et perspectives de la recherche.

La première partie du travail était intitulée « sentiment d'efficacité personnelle et performances scolaires : implication des facteurs situationnels ». Elle a étudié l'effet des facteurs situationnels notamment des attentes et du climat socio émotionnel, sur la relation entre le SEP et

les performances scolaires en français. Elle a fait appel à la méthode quasi-expérimentale, suivant un plan d'expérience factoriel de type 2 x 2, dans lequel les attentes et le climat socioémotionnel de la classe étaient expérimentalement induits. Ces expériences ont été menées en milieu naturel, au Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo. Des questionnaires ont été utilisés pour s'assurer que les participants ont effectivement perçu les attentes ou le climat socioémotionnel induit. En ce qui concerne les instruments de collecte des données, ils ont été élaborés. Concernant le SEP en français, une échelle a été construite, afin de mesurer de façon précise et adaptée cette variable. Celle-ci s'est appuyée, entre autres, sur l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité scolaire de Bandura (1990), le guide méthodologique de construction de l'échelle du SEP (Bandura, 2006) et le programme officiel de français du premier cycle du secondaire. Le test de connaissance a fait appel aux épreuves de correction orthographique, d'étude de texte et expression écrite élaborées par deux enseignants de français des troisièmes années et portant sur des contenus effectivement enseignés.

La sous-étude 1 (second chapitre du travail) s'est proposée de répondre à la question de recherche suivante : quelle est l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Elle s'est donc chargée d'analyser l'implication des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Les résultats ont montré une variabilité des performances des apprenantes en français suivant leur SEP et les attentes émises à leur endroit ( $F=5,40$ ,  $p=0,004 < 0,05$ ). De plus, les résultats ont révélé qu'en contexte scolaire caractérisé par de fortes attentes émises par l'enseignant à l'égard des élèves, le lien entre leur SEP et leurs performances est positif et significatif ( $r = 0,54$ ). Or lorsque ces attentes sont plutôt faibles, ce lien disparaît. Ainsi, dans le sens de l'hypothèse émise, les attentes modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

Le troisième chapitre (sous-étude 2) quant - à lui était bâti autour de la question de recherche suivante : quel rôle joue le climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? Cette sous-étude visait à étudier l'implication du climat socioémotionnel dans cette relation. Les résultats de cette sous-étude ont révélé que les performances des apprenants en français varient selon leur SEP et le climat socioémotionnel de la classe ( $F=7,479$ ,  $p= 0,00 < 0,05$ ). Ces résultats ont par ailleurs révélé qu'en contexte scolaire caractérisé par un climat socioémotionnel positif, le lien entre le SEP des apprenants et leurs performances est absent. Or, lorsque le climat socioémotionnel est négatif, la corrélation entre ces variables est significativement positive ( $r = 0,41$ ). Ces résultats ont conforté la seconde hypothèse



de recherche émise selon laquelle le climat socioémotionnel module la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires.

La deuxième partie du travail était intitulée : « *sentiment d'efficacité personnelle et performances scolaires : implication des facteurs personnels* ». Elle s'est intéressée aux facteurs qui caractérisent les individus comme l'engagement et l'intelligence émotionnelle. Les enquêtes, avec usage des échelles psychométriques et des tests de connaissance ont été utilisées pour collecter les données. Elle a concerné les chapitres 4 et 5. Le questionnaire du SEP et le test de connaissance en français mobilisé dans la précédente partie ont été utilisés. De nouveaux instruments ont été mobilisés pour mesurer l'engagement scolaire en français et l'intelligence émotionnelle. Le premier a été construit en s'inspirant de la « *School Engagement Measure (SEM)* » de Fredricks et al. (2005), notamment de sa traduction française (Bernet & Roy, 2014) ; l'Échelle d'Engagement Académique (ÉEA) de Brault-Labbé et Dubé (2008) et de l'échelle d'engagement cognitif et comportemental en français de Cabot (2010). Le second outil est le TEIQue-SF « *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form* », en français, questionnaire du trait d'intelligence émotionnelle, version courte de Petrides (2009). Le chapitre 4 (sous-étude 3) était bâti autour de la question de recherche suivante : quel est l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? L'objectif sous-tendu était d'étudier l'effet de l'engagement scolaire dans la relation entre ces deux variables. Les résultats de cette sous-étude ont conforté l'hypothèse émise selon laquelle l'engagement scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. En effet, ils ont révélé à travers la méthode du test bootstrap, algorithme de Hayes (2018) que l'engagement scolaire en français médialise totalement la relation entre le SEP et les performances scolaires de élèves en français ( $a \times b = 0,06$ , avec un Intervalle de Confiance de 95% excluant 0 (IC = [de 0,09 à 0,12])). Ils ont par ailleurs montré un effet médiateur plus important de l'engagement cognitif et de l'engagement affectif, contrairement aux engagements comportemental et conatif.

La question de recherche suivante a fait l'objet du chapitre 5 (sous-étude 4) : quelle est l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ? L'objectif poursuivi ici était d'analyser le rôle joué par l'intelligence émotionnelle dans la relation entre ces variables. Dans la même perspective, les résultats de la sous-étude 4 montrent dans le sens de l'hypothèse émise que l'intelligence émotionnelle joue un rôle modulateur dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français.

De façon générale, les résultats ont conforté l'hypothèse générale émise selon laquelle les facteurs situationnels et personnels, selon le cas, médient ou modulent la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français. Ainsi les controverses sur les capacités prédictives du SEP sur les performances et l'extrême variabilité des relations entre le SEP et les performances scolaires peuvent être expliquées à travers les relations indirectes entre ces variables avec un effet médiateur de l'engagement scolaire et des effets modulateurs des facteurs personnels comme l'intelligence émotionnelle et des facteurs situationnels comme les attentes et le climat socioémotionnel de la classe.

Ces résultats ont été discutés à la lumière des théories explicatives du problème posé, des autres travaux et résultats générés dans la littérature. Au final, en guise de plus-value théorique, cette thèse a proposé un modèle explicatif de la relation entre le SEP et les performances. D'après ce modèle, la relation entre le SEP et les performances est indirecte. Pour pouvoir produire les performances ou compétences, le SEP élevé seul ne suffit pas, il faut que le sujet soit engagé (rôle médiateur de l'engagement), c'est-à-dire qu'il s'investisse sur les plans cognitif, comportemental, affectif et conatif dans son activité (qu'elle soit académique ou professionnelle). Bien que le SEP élevé provoque l'engagement comme le souligne la théorie sociocognitive de Bandura, (2003), il peut également inhiber l'engagement comme le souligne la théorie du contrôle perceptif (Powers, 1973). Ainsi deux sujets présentant tous un SEP élevé peuvent produire des résultats opposés si l'un est engagé et l'autre pas du tout. D'autres variables tantôt personnelles tantôt situationnelles peuvent s'impliquer dans la relation entre le SEP et les performances. Elles peuvent alors affecter considérablement l'engagement du sujet et amplifier, inhiber ou même dévier la relation entre ces variables. Parmi ces facteurs, il y a les attentes, le climat socio émotionnel, l'intelligence émotionnelle.

Par ailleurs, les résultats du présent travail permettent d'affirmer que les objectifs de la présente thèse ont été atteints. Il a été démontré l'effet des facteurs situationnels et personnels, notamment le rôle médiateur de l'engagement scolaire (sous-étude 3) et le rôle modulateur des attentes (sous-étude 1), du climat socioémotionnel (sous-étude 2), de l'intelligence émotionnelle (sous-étude 4) dans la relation entre le SEP et les performances scolaires en français dans l'enseignement technique. Au final, le SEP demeure un facteur de la réussite scolaire. Mais cette relation est médiatisée par l'engagement et subit l'implication des facteurs situationnels (attentes, climat socioémotionnel de la classe) et personnels (engagement, intelligence émotionnelle) qui peuvent atténuer ou renforcer ce lien.

## RÉFÉRENCES

- Adams J. M., & Jones W. H. (1997). The conceptualization of marital commitment: An integrative analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1177-1196.
- Adams, A.F., & Paquet, F. (1991). *Impact de la gestion du temps sur les performances académiques des étudiants inscrits en première candidature en faculté de droit*. Mémoire de licence, Université Catholique de Louvain.
- Adams, G., & Cohen, A. (1974). Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions. *Journal of Experimental Education*, 43, 1-5.
- Adams, G.L., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction : 25 years beyond distar*. Educational achievement systems.
- Agaësse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 3(1), 6-19.
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Allard, C. (2016). *Impact du sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement scolaire chez des apprenants du deuxième degré de l'enseignement professionnel dans le cadre du cours de français*. Mémoire master, Université Catholique de Louvain.
- Allington, R. (1980). Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72, 371-377.
- Altet, M., Guibert, P., & Perrenoud, P. (2010). | Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en Education*, 8, 7-11. <https://journals.openedition.org/ree/4405> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4405>
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91 (4), 731-746.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- 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.

- Appleton, J.-J., Christenson, S.-L., Kim, D., & Reschly, A.-L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Arabsolghar, F., & Elkins, J. (2001). Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in grades 3, 5 and 7. *Journal of Research in Reading, 24*, 154-162.
- Archambault, I., Brault, M-C., McAndrew, M., Janosz, M., Ledent, J., Dupéré, V., & Tardif Grenier, K. (2015). *Impacts des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé*. Rapport soumis à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de Montréal, Québec.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M. Pagani, L. S., & Parent, S. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Université de Montréal.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Rand Corporation.
- Ashdown, Maree, D., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal, 39* (6) 397-405.
- Ashton, P. T., & Webb, R. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-530.
- Astin, W.A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of College Student Personnel, 25*, 297-308.
- Astolfi, J.-P. (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12e éd). ESF éditeur.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences, 39*, 1395-1405.
- Avanzini, G. (1991). *L'échec à l'école : problématique*. Association Se Former.

- Ayers Denham, S. (2010). Emotion regulation: now you see it, now you don't. *Emotion review*, 2(3), 297-299.
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5, 347-76.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
- Babad, E.Y. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. *Advances in Research on Teaching*, 7, 183-214.
- Bacher, F. (1982). *Les enquêtes en psychologie*. Presses Universitaires de Lille.
- Bae, S., Holloway, S.H., Li, J., & Bempchat, J. (2008). Mexican- American student's perceptions of teachers' expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels? *Urban Review*, 40, 210-225.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ?. *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Traduction Lecomte J. 1ère éd.). De Boeck.
- Bandura, A. (1980). Social Learning Theory. Gauging the Relationship between Self-Efficacy Judgment and Action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.  
<https://doi.org/10.1007/BF01173659>
- Bandura, A. (1985). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. M. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp.37-61). Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1989). Perceived self efficacy in the exercise of personal agency, The psychologist: *Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 412.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2ème éd.). De Boeck Université.

- 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, 1017-1028.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206-1222.
- Bang, H. J., Suarez-Orozco, C. & O'Connor, E. (2011). Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education*, 118(1), 25-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/662008>
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartlett (1951). The effect of standardization on a chi-square approximation in factor analysis. *Biometrika*, 38, 337-344.
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2, 179-211.
- Baye, A., Chenu, F., Crahay, M., Lafontaine, D., Monseur, C. (2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti Socialiste.

- Becker, H. (1952). Social class variations in the teacher pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25, 451-466.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Bee, H., & Boyd, D. (1997). Les âges de la vie : Psychologie du développement humain (3<sup>e</sup> Ed.). Editions du Renouveau pédagogique Inc.
- Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H., & Lemire, G. (2005). L'engagement dans les études : une réalité plurielle. Cégep de Sherbrooke. [www.cdc.qc.ca/parea/785702\\_belanger\\_bessette\\_et\\_al\\_engagement\\_etudes\\_csherbrooke\\_PAREA\\_2005.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/785702_belanger_bessette_et_al_engagement_etudes_csherbrooke_PAREA_2005.pdf).
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Oxford University Press.
- Benchallal, A. (2021). L'effet des niveaux de l'intelligence émotionnelle sur le sentiment d'efficacité personnelle chez les adolescents scolarisés. *Revue des sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi*, 8(1) 1273- 1285.
- Benzecri, J.P. (1982). *L'Analyse des données. Leçons sur l'analyse factorielle et la reconnaissance des formes et travaux*. Dunod.
- Berger, Christian, Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24(2), 344-351.
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational: Factors affecting implementation and continuation*. The Rand Corporation.
- 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 en psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.
- Bernet, E., & Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras, UNESCO Chair*, 1(1), 20-33.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6<sup>e</sup> du collège français. *Bulletin de Psychologie*, 1(523), 23 – 35.



- Blanck, P., & Rosenthal, R. (1984). Mediation of interpersonal expectancy effects: Conselor's tone of voice. *Journal of Educational Psychology*, 76, 418-426.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. De Boeck.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Borau, S., El Akremi, A., Elgaaïed-Gambier, L., Hamdi-Kidar, L., & Ranchoux, C. (2015). [L'analyse des effets de médiation modérée : Applications en marketing](#). *Recherche et Applications en Marketing*, 30(4), 95-138.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 649–674. <https://doi.org/10.7202/008337ar>.
- Boudreau, C. (2009). *Le sentiment d'efficacité, les attentes envers les élèves et les pratiques pédagogiques en lecture des enseignants en milieux défavorisés et en milieux moyens/favorisés*. Thèse de Doctorat, Université Laval.
- 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, 409-431.
- Boulet, A. (1993). *Les stratégies d'apprentissage des étudiants à succès dans les programmes de formation des maîtres à l'Université du Québec à Hull.*, G. Boutin & C. Daneau, *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire* (pp. 85-104). Éditions nouvelles.
- Boyd, D., Lankford, H., Grossman P., Loeb S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1, 176-216.
- Brahi, M., Belaaouad, B., & Mokhtar, S. B. (2019). L'attribution causale au service de la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage. *Revue Scientifique Internationale de l'Education et de la Formation*, 4 (1) 170-178.
- Brasseur, S., & Gregoire, J (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 1, 59-76.
- Brattesani, K.A., Weinstein, R.S., & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'année psychologique*, 100(4), 661-681.

- Brault-Labbé, A., & Dubé L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1(81), 115 – 131.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.
- Bressoux, P. (2013). Reconnaissance d'autrui et valeur de soi. In J. Baillé, *Du mot au concept : valeur* (pp. 165-192). Presses Universitaires de Grenoble.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.
- Brickman, P. (1987). *Commitment, conflict and caring*. Prentice-Hall.
- Brophy, J., & Good, T. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's' classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J., Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart et Winston.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Brown, B. L. (2010). *The Impact of Self-Efficacy and Motivation Characteristics on the Academic Achievement of Upward Bound Participants*. Dissertations. <https://aquila.usm.edu/dissertations/390>.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*. 19, 533-546.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme J. V., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Cabot, I. (2010). *Évaluez l'engagement de vos étudiants en français!: Validation du Questionnaire d'engagement scolaire en français (QESF) élaboré dans le cadre d'une étude expérimentale sur l'intérêt des collégiens en français*. Cégep St-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I., & Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 30-60.
- Cadario, R., Butori, R., & Parguel, B. (2017). *Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation*. [De Boeck Supérieur](#).

- Card, D., & Kruger, A. B. (1996). School resources and student outcomes: An overview of the literature and New Evidence from North and South Carolina. *Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 31-50.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre...Guide sur la gestion de classe participative*. La Chenelière.
- Carra, C., & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. In B. Charlot & J. C. Emin (dir.), *Violence à l'école : État des savoirs* (pp. 61-81). Armand Colin.
- Carre, P. (2004). *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? In De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Savoirs, Hors-série, L'Harmattan.
- Carver, C.S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1963). La Théorie de l'intelligence fluide et cristallisée : une expérience critique. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- CCI Research Inc. (2009). *Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Chaikin, A.L., Sigler, E., & Derlega, V. (1974). Non verbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (1), 144-149.
- Chamundeswari, S. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2 (4)178-187.
- Chanana, M. (2018). Empirical study: relationship between self efficacy and academic performance. *International Journal of Health & Medical Sciences*, 1(1), 28-34. <https://doi.org/10.31295/ijhms.v1n1.36>.
- Chouinard, R., Plouffe, C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Chowdhury, S. M., & Shahabuddin, A. M. (2011). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, (10), 1284-1294.

- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*(4), 377-400.
- Ciftci, S. F. (2011). *Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms*. PhD thesis, Adiyaman University, Turkey.
- Claparède, É. (1950). *L'Éducation fonctionnelle* (3e éd.). Delachaux et Niestlé.
- Cohen, J., McCabe E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T., (2009). School Climate: Research, Policy, Teach Education and Practice, *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E., & Martin, J.M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self perceived competencies. *Journal of Educational Psychology, 89*, 55-70.
- Collins, J.L. (1984). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Thèse de doctorat inédite, Université de Standford.
- CONFEMEN. (2003). *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone, contribution à la biennale de l'ADEA*. Document de travail, CONFEMEN.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (éds.), *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (éds.), *Self processes and development. Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-77). University of Chicago Press.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493-506.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : Mise en garde du Conseil*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, H. M., & Baron, R.M. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology, 69*(4), 409-418.
- Cooper, H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model of teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research, 49*, 389-410.

- Cosnefroy, L., (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378.
- Costa, G. (2015). L'effet Pygmalion en milieu scolaire : traitements différenciés et conséquences sur les élèves. *Education*, dumas-01228460 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228460>
- Coulidiati-Kielem, J. (2007). *Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. In J. P. Lemelin, M.A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon & C. Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Tome 1 : les bases du développement* (pp. 139-183). Presses de l'Université du Québec. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4796632>.
- Cronbach, J. L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crowe, P.B. (1979). *Research on teacher expectation*. Communication at the Annual Congress of AAHPER, New Orleans.
- Darley, J.M., & Fazio, R.H. (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, (4), 207-234.
- De Ketele, J. M. (1986). L'Evaluation du savoir être. In J.M. De Ketele (Ed.) : *L'Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 179-208). De Boeck.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. : Presses Universitaires de France.
- De Pedro, K. (2012). *School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach. Review of the Literature*. University of Southern California.
- Debarbieux, E., (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque... : résultats de l'enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Observatoire international de la violence à l'école – Unicef.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- Debarbieux, E. (2015). Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, 88, 11-27.

- Della Piana, V., Houx, M., & Humbeeck, B. (2008). *Photolangage les besoins psychosociaux de l'enfant entre 3 à 6 ans*. Université de Mons.
- Demba, J. J. (n. d.). *La notion de réussite scolaire*. Université de Laval.
- Desrosiers, H., Christa J., Pooja R. P. S., & Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire », *L'ELDEQ 1998-2010 en bref*, 6, (2), 1-31.  
[http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ\\_fasc6no2.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf).
- Dhana Baggiyam, N., & Pankajam, R. (2017). Social intelligence in relation to academic achievement. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 5(3), 18-22.  
10.29121/granthaalayah.v5.i3(SE).2017.1929.
- Dietsche, P. (2007). *Pan-Canadian Study First Year College Students: Student Characteristics and the College Experience*. Association of Canadian Community Colleges and Human Resources and Social Development Canada.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8(11).1-12.doi: 10.3389/fpsyg.2017.01193
- Dongmo Tsamo, E., Tsala Tsala, J.-P., & Aghokeng Tsopgo, K. F. (2023). Avoir un SEP élevé mais de médiocres performances en français : une analyse statistique des attributions causales spontanées. *International Journal For Advanced Studies and Research in Africa*. 12 (1), 103-112.
- DRES-Ouest. (2021). Statistiques CAP 2021. Archives DRES-Ouest.
- Drozda-senkowska, E., & Oberlé, D. (2006). Climat social en psychologie sociale : un thème délaissé, un trésor oublié ou un concept détourné ?. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2 (70), 73-78.
- Dubé, L., Jodoin, M. & Kairouz, S. (1997). L'engagement : un gage de bonheur ? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.
- Dufur, M. J., & Parcel, T. L. (2001). Capital at home and at school: effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and the family*, 63(1), 32-47.
- Dupont, S., De Clerq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicateurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, 191, 105-136.

- Durlak, J. A., Roger, P., Weissberg, Dymnicki, A.B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Duru-Bellat M., & Meure, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck.
- Dutt, É. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture. *Education.dumas-00861590*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861590>.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 23-44). Lawrence Erlbaum.
- Eden, D., & Shani, A.B. (1982). Pygmalion goes to boot camp : Expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology*, 67, 194-199.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2003). Managing the Risk of Learning : Psychological Safety in Work Teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 255-275). John Wiley & sons Ltd.
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001). Speeding up Team Learning. *Harvard Business Review*, 46, 125-132.
- Evrard L., (2011). *Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011*. Note d'information, n° 11-14, MEN-DEPP.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes ? *Jornadas de Innovación Pedagógica*, 3, 146-157.
- Fabbro, E. (2020). *L'intelligence émotionnelle en cours d'anglais L'impact d'activités de compréhension et gestion des émotions sur l'intelligence émotionnelle et les performances en LV Anglais des élèves de 4<sup>ème</sup>*. Mémoire master, Université de Toulouse Jean Jauresse et institut national superieur de professorat et de l'éducation.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire*. Education. Université de Bourgogne.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Dunod.
- Ferla, J., Valcke , M., & Cai, Y.H. (2009). Academic self efficacy and academic self concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Filiault, M. & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Université de Sherbrooke.

[http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf](http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf)

- Finn J. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*, 42, 387-410.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi:10.2307/1170412
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: what is it? why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97 -131). Springer.
- Firestone, G., & Brody N. (1975) – Longitudinal investigation of teacher-student interactions and their relationships to academic performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, 4, 544-550.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G., & Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1(4), 324-340.
- Fletcher, K. (2011). Understanding and Assessing Traumatic Responses of Guilt, Shame, and Anger Among Children, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4, (4) 339-360.
- Fort, J. (2014). *L'échec scolaire et les affects*. Mémoire Master 2, Universités de Nantes, Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation.
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fozing, I. (2014). *L'éducation au Cameroun, entre crises et ajustements économiques*. Harmattan.
- François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriéologie*, 8(3), 519-543.
- Fréchette, M. (2017). *Processus d'engagement envers le programme la table est mise et envers l'école, tel que rapporté par des élèves cheminant en adaptation scolaire*. Mémoire de master, Montréal, Université de Montréal.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.



- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Springer Science & Business Media.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Issues & Answers Report, REL* (098).
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1098300715580992.
- Frickey, A., & Primon J.-L. (2000). Les principales caractéristiques de la population étudiante enquêtée. In A. Frickey (dir.), *La socialisation des étudiants débutants* (p.115). Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la programmation et du développement, Les dossiers.
- Frieze, I.H., Olson, J.E., & Russell, J. (1991). Attractiveness and income for men and women in management. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1039-1057.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 122-131.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. In J. Beilloro (dir.), *Autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (pp. 91-116). Harmattan.
- Gaonac'h, D. (1995). Les théories classiques de l'apprentissage. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 26-49). Hachette.
- Gardner, H. (1996) *Les intelligences multiples* (2ème éd.). Retz.
- Garland, S. (2001). *The Relationship Among Self-Esteem, Self-Efficacy, and Training Performance at a Government-Funded Nuclear Operations Complex in East Tennessee*. Master's Thesis, University of Tennessee. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_gradthes/3002](https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/3002).
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35 (1) 82-101.

- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M., & Arbour, N. (2010). *L'Intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : synthèse de l'étude*. ECOBES. <https://ecobes.cegepjonquiére.ca/media/tinymce/...>
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Université Laval Canada.
- Gendron, B. (2007). Capital émotionnel fille-garçons : quelles différences à l'école. *Symposium, Carrières scolaires - Genre et Education*. Strasbourg.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Jaycox, L. H. (2008). *The Penn Resiliency Program*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Girandola, F., & Joule, R.-V. (2008). La communication engageante. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 2, 41-51. <http://RePS.psychologie-sociale.org>.
- Godefroid, J. (1988). *Psychologie : science humaine*. HRW Itée
- Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence* (Traduction française par Thierry Piélat). Robert Laffont.
- Goleman, D. (2007). *Beyond IQ, Beyond Emotional Intelligence : Social Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Robert Laffont.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2 : Accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. (2ème éd.). Robert Laffont.
- Good, C.V. (1973). *Dictionary of education*. McGraw-Hill Book Compagny.
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms*. Pearson Education.
- Gordon, L. M. (2001, October). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. University Press.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson D. C. (1985). *Victimization in schools*. Plenum Press.
- Goulet, J. (2018). *La relation entre les comportements extériorisés et l'engagement scolaire : L'effet modérateur de l'implication parentale dans le suivi scolaire*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Montréal.
- Grossmann, F., & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 117-135.

- Guillémot, M., & Blumel, B. (2008). *Petit Larousse de la psychologie*. Larousse.
- Guiller, S. (2018). *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire*. Mémoire de master, Université de Nantes.
- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2015). Behavioral engagement and reading achievement in elementary-school-age children: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 332.
- Haccoun, R. R., & Denis, C. (2009). *Chapitre 12. L'analyse de variance factorielle* In : *Statistiques : Concepts et applications* [online]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2009. <<http://books.openedition.org/pum/23004>>. ISBN: 9791036502217. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pum.23004>.
- Hamel, J., Méthot, C., & Doré, G. (2008). Valeurs et engagement dans les études supérieures au Québec. *Presses de Sciences Po*, 4(50), 90-104 <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2008-4-page-90.htm>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance : an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hanushek, E. A. (2006). School Resource. In E.A. Hanushek & F. Welch, *Handbook of the Economics of Education* (pp. 865-908), Elsevier Edition.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects : 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In R. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 77-114). Cambridge University Press.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*.<https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2<sup>e</sup> led.). The Guilford Press.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) (pp.136-167). Jossey-Bass.

- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18-23.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate : An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hubert, T. (2013). La perception du climat scolaire par les collégiens reste très positive. *Note d'information MEN-DEPP*, 13-26.
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison, B. (2016). The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement: A 5-Year Panel Analysis. *Asia-Pacific Edu Res*, 25, 1, 89–98. DOI 10.1007/s40299-015-0236-3.
- Hydes, A., Pethe, S., & Dhar, U. (2002). *Emotional intelligence scale*. Vedant publications.
- Jacqueline, P. (2006). *Dictionnaire étymologique du français*. Dictionnaires Le Robert
- 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.doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2013). Investigating the Relationship between Self-Efficacy, Cognitive and Metacognitive Strategies, and Academic Self-Handicapping with Academic Achievement in Male High School Students in the Tribes of Fars Province. *J. Life Sci. Biomed.* 3(1): 2734.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Les Presses de l'Université Laval.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Document de travail No. 3, Service de la recherche en éducation de Genève.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. Free Press.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Joët, G. (2009). *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France.
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Éducation*, 3, 23-40.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649-663.
- Johnson-Laird, P.N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: an analysis of a semantic field. *Cognition and Emotions*, 3, 81-123.

- Jones, R. L. (1989). *Black adolescents*. Cobb et Henry Publishers.
- Joule, R.V., & Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie*. Presses universitaires de France.
- Judge, T. A., Jackson C. L., Shaw, J. C., Scott, B.A. & Rich, B. L. (2007). Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98(1), 54-73.
- Jessie, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Jussim, L., Eccles, J. S., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes and teacher perceptions: Accuracy and the search for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Jussim, L., Madon, S., & Chatman, C. (1994). Teacher expectation and student achievement: Self-fulfilling prophecies, biases, and accuracy. In L. Health et al. (Eds). *Applications of heuristics and biases to social issues* (pp. 303-334). Plenum.
- Jussim, L., & Eccles, J.S. (1992). Teacher expectations 2: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 947-961.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*. 35(4) 401–415. [doi:10.1007/BF02291817](https://doi.org/10.1007/BF02291817).
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*. 34, 111–117. [doi:10.1177/001316447403400115](https://doi.org/10.1177/001316447403400115).
- Kalamo, A. (2012). *Des déterminants des performances scolaires à la fin de l'enseignement élémentaire au Sénégal : cas de l'inspection départementale de l'éducation de Vélingara, dans la région de Kolda*. Mémoire Master, Université Cheikh Anta Diop (UCAD).
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation : A systems view. *Annual review of psychology*, 44, 23-52.
- Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrmann, P.G., Pottebaum, S.M., & Aubey, L.W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 5, 373-380.

- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment : Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klein O., Marchal, C., & Van der Linden, N. (2008). L'analyse de médiation en psychologie sociale expérimentale : une introduction non technique. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 2, 10-20. <http://RePS.psychologie-sociale.org>
- Knur, I., Yasare, A.-A., Burcu, S. A., & Mustafa, K. (2018). Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 201-220.
- Konishi, C., & Tracy K. Y. W. (2018). Relationships and School Success: From a Social-Emotional Learning Perspective. In B. Bernal-Morales (dir.), *Health and Academic Achievement* (pp. 103-122). London, IntechOpen.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion international*, 7.
- Köseoğlu, Y. (2015). Self-Efficacy and Academic Achievement: A Case From Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29) 131-141.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D.W. (1970). Détermination de la taille de l'échantillon pour les activités de recherche. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D. (2006). Built to Engage: Liberal Arts Colleges and Effective Educational Practice. In F. Oakely, *Liberal Arts Colleges in American Higher Education* (pp. 14-36). American Council of Learned Societies.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. Jossey-Bass.
- Kuklinski, M.R., & Weinstein, R.S. (2000). The stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3 (1), 134.
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554-1578.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi:10.1111/1467-8624.00366

- Larvée, S., & Senéchal, C. (2012). Que dit la science à propos des intelligences multiples? *Revue québécoise de psychologie*, 33(1), 23-45.
- Laurent, G., & Karin, E. (2017). Le développement socio-émotionnel. In R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux & E. Sander, *Psychologie du développement* (pp.135-144). Elsevier Masson.
- Le Robert, P. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Petit Robert.
- Le Robert, P. (2009). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Petit Robert.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In J. Beillero (dir.), *Autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (pp. 59-90). Harmattan.
- Leduc, F. (1983). Compte rendu de WILLIAM GLASSER, États d'esprit La puissance des perceptions. *Santé mentale au Québec*, 8(1), 148–153. <https://doi.org/10.7202/030174ar>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Eska.
- Lemaine, J-M. (1965). Dix ans de recherché sur la désirabilité sociale. *Bulletin psychologique*, 65(1), 1045-1051
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90.
- Lent, R. W., & Hackett, B. (1987). Career Self-efficacy : Empirical Status and Future Directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R. W., & Hackett, B. (1987). Career Self-efficacy: Empirical Status and Future Directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- 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, 424-430.
- Lessard, A., Poulin, C., Deslauriers, L. & Picarou, M. (2015). *Accompagnement de l'enseignant du secondaire visant l'engagement et la réussite des élèves*. 3<sup>e</sup> symposium sur le transfert des connaissances en éducation, Université de sherbrooke.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in groupe dynamics. *Human relations*, 1, 5-41.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Dunod.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2e éd.). Dunod.
- Lifulu Aloko, H., & Mole Vungbo, E. (2018). Sentiment d'efficacité personnelle et performances en mathématiques des écoliers de 5e année de Bunia et de Kisangani (RDC). *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 35(1)19-16. <http://www.ijisr.issr-journals.org/>
- Loarer, E. (2005). Intelligence sociale et émotionnelle. In J. Lautrey et J.F. Richard (Eds), *L'intelligence, Traite des Sciences Cognitives* (pp. 91-107). Hermès.

- Lopez, M. (2010). Enseigner le français en lycée professionnel : quels changements dans le métier ? *Le Français Aujourd'hui*, 4 (171) 49-60.
- Lunca-Popa, L., & Jaillet, A. (2012). *Pygmalion dans le processus de transmission. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. halshs-00863848
- MacCann, C., Jiang, Y., Luke E. R. Brown, Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2) 150-186. <http://dx.doi.org/10.1037/bul000021>.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). Springer.
- Maher, M. E.-M. (2016). *Terminologie 101 : Fiabilité des instruments psychométriques*. Association des infirmières et infirmiers du Canada.
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun des sources aux fins. *Recherche & Formation*, 25, 97-112.
- Maltais, C., & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 25(2). <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- Mangia, E. (2005). *Le climat de classe : La clé d'entrée pour apprendre?* Mémoire de master, Université de Bienne.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school desengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marquotte, G., & Bouffard, T. (août 2003). *Correlates of negative bias in self-evaluation of cognitive competence among children*. 10th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padoue-Italie.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-description questionnaire-II: Manual and research monograph*. The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., & Cheng, J. H. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 78-95.



- Martinek, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model : Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.
- Martinek, T. (1991). Teacher expectations. In T. Martinek (Ed.), *Psycho-social dynamics of teaching physical education* (pp. 59-85). Brown Publishers.
- Martinek, T., & Johnson, S. (1979). Teacher expectations. Effect on dyadic interaction and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- Martinek, T., & Karper, W. (1984). The effects of noncompetitive and competitive social climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 8, 408-421.
- Martinek, T., & Karper, W. (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 26-39.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L.A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, Closeness, and Academic Skills: a Longitudinal Examination of the Teacher-Student Relationship. *School Psychology Review*, 46, 2, 177-189.
- Massé, L., Desbiens, N., & Laharis C. (2005). *Les Troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention*. Gaetan Morin Editeur.
- Mayer, J. D., & Salve, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. MHS Publishers.
- Mazzoni, C., & Cornoldi, C. (1993). Strategies in study time allocation: why is study time sometimes not effective ? *Journal of Experimental Psychology*, 122, 47-60.
- McKown, C., & Weinstein, R.S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(1), 159-184.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*. Unpublished doctoral dissertation, University of California – Oakland.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.

- Merton, R. K. (1995). The Thomas Theorem and the Matthew Effect. *Social Forces*, 74 (2), 379-422.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & GilOlate, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematic during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy C., & Roy, E. (2006). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a french-speaking population. *Journal of Personality Assessment*. 88(3), 338-353.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Calmann-Lévy.
- Miller, A.H. (1977). Varieties of student involvement in learning: Inferences for course planners. In D. Billing (dir.), *Course design and student learning*. SHER.
- Ministère de l'éducation nationale. (2000-2001). *Annuaire statistique*. MINEDUC.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'Éducation, Québec.
- Ministère des enseignements secondaires (2011). *Rapport d'analyse des données statistiques 2010-2011*. MINESEC.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49-82.
- Mohd Mohzan, M. A., Hassan N., & Abd Halil, N. ( 2013 ). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim H.A., & Sourie, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Nagels, M. (2016). *L'auto-efficacité, une ressource personnelle pour s'autoformer. Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Editions des archives contemporaines.

- Nélis, C. (2016). *L'intelligence émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle influencent-ils les performances à un test chez des adultes en formation ?*. Unpublished master's thesis, Université de Liège. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/1105>.
- Noumbissie, C. D. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida : de l'intention d'agir à l'action. Étude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Lyon 2.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2015). *Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, Paris.
- Ortega, R. (2001). The Seville project against school violence: an educational intervention model of an ecological nature. In E. Debarbieux & C. Blaya (dir.), *Violence in Schools : ten Approaches in Europe*. Editions Sociales Françaises.
- Oyuga, P.A., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. O. (2019). Relationship between self-efficacy and academic performance among orphaned secondary school students in Kenya. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 9(3), 39-46. DOI: 10.5923/j.ijpbs.20190903.02.
- Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Mind the gap: Gender differences in mathematics* (pp. 294–315). Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Miller, D.M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving : A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104–120.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 25, 406–422.
- Papalia, D.E., Olds S. W., & Feldman. R. D. (2009). *Psychologie du développement humain* (7e éd.). De Boeck.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school : Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 63, (1), 32-47.

- Parent, J. & Marina S.-L. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection*. Études et recherches, Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
- Payne, A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7(2) 225-237.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.doi:10.1002/pits.20446.
- Pérez, N., & Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Perry, N. E., Vande Kamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0\_5
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2012). *La Psychologie de l'enfant* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Pianta, R. C., Hamre, B.K., & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Pianta, R.C., & Megan W. S. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, (3), 444-458.
- Pirot, L. (1995). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude comparative de deux échantillons UCL. Mémoire de licence non publié. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367–394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- PISA. (2018). Données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Organisation de Coopération et de Développement Economiques.
- Postlethwaite, & Wiley, D.E. (1992). *The IEA Study of Science II : Science Achievement in Twenty three Countries*. Pergamon Press.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya C., & Frenette, É. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38, (1), 1-23.
- Pourcelot, C., & Rusu, C. (2018). L'engagement académique des étudiants de premier cycle : photographie montpelliéraine chercheuses associées au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (EA 3749) Pourcelot\_Rusu\_engagement\_étudiants\_Actes\_Colloque ATIU\_2018
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Presses Universitaires de France.
- Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Aldine.
- Raudenbush, S.W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- Rauschmayer, F. (2005). Linking emotions to needs: a comment on mindsets, rationality and emotion in multi-criteria decision analysis. *Journal of MultiCriteria Decision Analysis*, 13, 187-190.
- Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire*, 29, 81-95
- Rebetez, F. (2014). Le rôle de l'animateur sur le climat socio-affectif comme condition d'apprentissage lors d'une APP. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reis, S. M., McCaoch, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 462-501.
- Rejeski, W., Daracott, C., & Hutslar, S. (1979). Pygmalion in youth sport : A field study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 311-319.

- Reuchlin, M. (2002). *Les méthodes en psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Roegiers, X. (dir.), Miled, M., Ratziau, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., & Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? l'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck
- Rogers, C. (1982). *A Social Psychology of Schooling*. Routledge et Kegan Paul.
- Romainville, M. et Donnay, J. (1991). Approche systémique des échecs à l'université. In Actes du séminaire international de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) (p.5160). Montréal: AIPU.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the Self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and student intellectual development*. Holt Rinehart et Winston
- Ross, J. A., & Cousins, J. B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education*, 11(3), 191-206.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grade K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156.
- Rossi, J. P. (1987). *La méthode expérimentale en psychologie*. Bordas.
- Rouanet, H. (1967). *Les modèles stochastiques d'apprentissage*. Mouton Gautier-Villars.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help ? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Sabol, T.J., & Pianta R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotionnal Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing.
- Schlegel, M. (2017). *Lien entre l'âge et le sentiment d'efficacité personnel : effet médiateur de la perspective temporelle future dans la relation entre l'âge et le sentiment d'efficacité personnelle*. Mémoire de Master inédit, Université Catholique de Louvain.
- Schunk, D.H. (1983). Ability versus effort attributional feed-back: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether i've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Smith, A. E., Jussim, L., Eccles, J., Van Noy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34 (6), 530-561
- Smith, M. L. (1980). Meta-analysis of research on teacher expectation. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
- Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 67-114.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Spitz, H. H. (1999). Beleaguered Pygmalion : A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27, 199-234.
- Sternberg, R. & Douglas K.D. (1986). *What is intelligence ? : comporary view points on its nature and definition*. Praeger
- Suárez-Orozco, C., Gaytan, F.X., Bang, H.J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46, 602–618.

- Suchaut, B. (2002). Gerer efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures. In T., Nault & J. Fijalkow (Eds.) *La gestion de la classe* (pp. 215-231). De Boeck Université.
- Sun, W. H., & Huang, Y. J. (2019). Research on relationships among achievement goals, self-efficacy and academic performance of students in shandong province. *The International Journal of Organizational Innovation*, 12, 280-289.
- Tardif, H. (2001). Pourquoi des cours de français en techniques d'éducation à l'enfance ? *Français discipline Transdisciplinaire*, 6, 4.
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2015). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez les parents d'élèves du primaire
- Theiss, Feldman (1982). The teacher and student as Pygmalions: joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 217-223.
- Thomas, E. (2012). Toward a culture-sensitive teacher education: the role of pedagogical models. In E. Thomas (dir.), *World Yearbook of Education 2002: Teacher Education-Dilemmas and Prospects* (pp. 167-182). New York, Routledge.
- Thomas, W. I. (1938). *The Child in America*. Alfred A. Knopf. ISBN 978-5-87290-065-8.
- Tremblay, J.-Y. (2004). L'Engagement dans les études comme facteur de réussite, un concept pas si simple à cerner. *Pédagogie collégiale*, 18, 1.
- Trouilloud, D. (2020). Les attentes des enseignants : L'effet Pygmalion comme élément explicatif des différences de réussite entre élèves en EPS. *Revue Professionnelle en ligne*, 3, 19-21.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en EPS ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. *Science et Motricité*, 46, 69-94.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Trouilloud, D., Sarrazin P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *Européen Journal of Social Psychologie*, 32, 591-607.
- Struillou, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32 (5) 591-607.



- Tsafack, G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Tsala Tsala, J. P. (2004). L'enseignement technique au Cameroun : parent pauvre du système ? *Carrefour de l'Education*, 2(18), 176 -193. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-2-page-176.htm>
- UNESCO. (2004). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : L'exigence de qualité. UNESCO.
- Van Matre, J. C., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2) 167-183.
- Vancouver, J. B. & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1146–1153.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., & Williams, A. A. (2001). The changing signs in the relationships between self-efficacy, personal goals, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 605–620.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., Tischner, E. C., & Putka, D. J. (2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology*, 87, 506–516.
- Verešová, M., & Foglová, L. (2018). Academic Self-Efficacy, Approach to Learning and Academic Achievement. *Health and Academic Achievement*, 177-196 <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.70948>.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vogt, E. (2020). *Dans quelle mesure le climat de classe influence t-il le sentiment d'efficacité des élèves ?* Mémoire Ecole Supérieure de Professorat de l'Education, Académie de Toulouse.
- Vrugt, A., Oort, F. J., & Waardenburg, L. (2009). Motivation of men and women in mathematics and language. *International Journal of Psychology*, 44, 351–359.
- Walker, H. M., Geoffrey C., & Elizabeth, R. (2004). *Antisocial behavior in school : strategies and best practices* (22e éd.). Pacific Grove.
- Wechsler, D. (1939). The measurement of adult intelligence. Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/10020-000>
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). The Williams & Wilkins Company.
- Wheeler, K. G. (1983). Comparisons of Self-efficacy and Expectancy Models of Occupational Preferences for College Males and Females. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 73-78.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25, 133-150.

- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development: Publications PISA 2000. [http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_32252351\\_32236159\\_33688628\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_32252351_32236159_33688628_1_1_1_1,00.html)
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). Springer US.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

## **ANNEXES**

## Annexe 1 : Autorisations de recherche délivrée par l'Université de Yaoundé 1

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I</p> <p>*****</p> <p>CENTRE DE RECHERCHE ET DE<br/>FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES<br/>HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES</p> <p>*****</p> <p>UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION<br/>DOCTORALE EN SCIENCES DE<br/>L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE</p> <p>*****</p> |  | <p>THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I</p> <p>*****</p> <p>POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE<br/>SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES</p> <p>*****</p> <p>DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR<br/>EDUCATION SCIENCES AND<br/>EDUCATIONAL ENGINEERING</p> <p>*****</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION

### ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant DONGMO TSAMO Ebénézer, Matricule 13S561, inscrit en cycle de Doctorat dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : *«Les déterminants socio-cognitifs de l'engagement des élèves de l'enseignement technique dans les matières dites de l'enseignement général : cas de la région de l'Ouest»*, sous la direction du Professeur Jacques-Philippe TSALA TSALA.

Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

**Le Chef du Département**



*Joseph-Marie ZAMBO BELINGA*  
Professeur



## Annexe 2 : Accord du Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo pour l'enquête

Bafoussam le 11 octobre 2021.

DONGMO TSAMO Ebénézer  
Université de Yaoundé I / Faculté des Sciences  
de l'Education/ Département des  
enseignements fondamentaux/ Psychologie de  
l'Education  
Matricule: 13S561  
Tél : 696 54 31 89 /674618856

A

**Monsieur le Proviseur du Lycée Technique  
Bilingue de Bafoussam Banengo**

**Objet :** Enquête de terrain en vue de la rédaction d'une thèse de Doctorat en psychologie de  
l'éducation

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre bienveillance solliciter votre permission pour une enquête de terrain au sein de votre établissement (Lycée Technique Bilingue de Bafoussam Banengo).

En effet, dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat en psychologie de l'éducation au Département des Enseignements Fondamentaux, plus précisément en Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, votre établissement a été retenu pour la collecte des données.

Mon travail, qui se déroule sous la supervision du professeur TSALA TSALA Jacques-Philippe se donne pour objectif, en collaboration avec votre établissement, de rassembler les données relatives au sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, leur engagement scolaire en français, leurs performances en français, leurs intelligences sociale et émotionnelle, le climat socio émotionnel de la classe, ainsi que les attentes des enseignants de français à leur égard. L'étude va spécifiquement concerner les élèves des classes de troisième année, section commerciale et industrielle, et 2 enseignants de français.

Cette enquête se fera en trois phases et durant une période de deux semaines. Dans un premier temps, nous allons passer des questionnaires aux participants retenus et les soumettre à une épreuve de français. Par la suite, les enseignements seront normalement dispensés par les enseignants pendant 2 semaines mais conformément à certaines indications expérimentales. Enfin, les apprenants seront soumis à un questionnaire, une épreuve de français et à quelques entretiens. Mais avant de passer à l'enquête, les apprenants seront soumis à la fiche de consentement éclairé et seul ceux ayant marqué leur accord participeront à l'enquête. Dans le souci de minimiser les gênes que cette enquête pourrait occasionner, nous proposons d'intervenir pendant les heures creuses et suivant le programme des professeurs de français concernés.

Nous vous remercions pour toute l'attention que vous pourriez porter à ce projet, tout en restant dans l'espérance d'une suite des plus favorables. Nous serons bien évidemment à votre disposition pour répondre à vos interrogations concernant ce travail. Sur ce, veuillez agréer, Monsieur le Proviseur, l'expression de mon plus grand respect.

P-0



*Takou Marcel Njime*  
PCEG / MATHS

*Dongmo Tsamo*  
DONGMO TSAMO.

### Annexe 3 : Questionnaire de mesure du Sentiment d'efficacité personnelle et de l'engagement scolaire en français

Numéro de classe : \_\_\_\_\_

#### QUESTIONNAIRE

Cher collaborateur, nous sommes doctorant à l'Université de Yaoundé I. Nous menons une étude sur la langue française. Nous vous prions de répondre sincèrement aux questions qui vous sont posées. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse, votre anonymat est garanti. Votre participation n'est pas obligatoire, mais volontaire et serait très appréciée. En remplissant donc ce questionnaire, vous acceptez librement de nous aider et d'être sincère dans vos réponses. Merci d'avance !

#### I- IDENTIFICATION DU REPONDANT

Consigne : cocher la réponse qui correspond à votre situation propre

|                   |                      |                     |                |                  |                     |  |
|-------------------|----------------------|---------------------|----------------|------------------|---------------------|--|
| <b>GENRE</b>      | <b>1-MASCULIN</b>    |                     |                | <b>2-FEMININ</b> |                     |  |
| <b>AGE (ans)</b>  | <b>1-Moins de 12</b> |                     | <b>2-12-15</b> |                  | <b>3-plus de 15</b> |  |
| <b>SPECIALITE</b> | <b>1- COUF</b>       | <b>2.Maçonnerie</b> | <b>3. MENA</b> | <b>4.EE</b>      | <b>5.MA</b>         |  |
|                   | <b>6.MF</b>          | <b>7.ESCOM</b>      | <b>8.Vente</b> |                  | <b>9.ESF</b>        |  |

#### II. QUESTIONNAIRE DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE EN FRANÇAIS

Consigne : ce questionnaire est conçu pour aider à mieux comprendre les facteurs qui créent des difficultés aux apprenants dans leur apprentissage du français. Merci d'indiquer votre opinion à propos de chaque affirmation en entourant un seul chiffre par ligne indiquant votre réponse (de 1 à 7).

| 1                    | 2                     | 3                | 4      | 5              | 6                   | 7                  |
|----------------------|-----------------------|------------------|--------|----------------|---------------------|--------------------|
| Totalement incapable | moyennement incapable | un peu incapable | Neutre | un peu Capable | Moyennement capable | Totalement Capable |

| J'estime être capable de : |                                                                                                                                                            | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>EXPRESSION ORALE</b>    |                                                                                                                                                            |     |     |     |     |     |     |     |
| 1                          | Ecouter et réagir (m'exprimer) efficacement aux consignes, récit, demande etc.                                                                             | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 2                          | Déclamer (réciter) un poème                                                                                                                                | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 3                          | m'exprimer avec clarté, rigueur et efficacité dans divers contextes d'interaction (débat, témoignage, prodiguer des conseils, donner ses impressions) etc. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 4                          | Faire correctement un compte-rendu oral d'une situation vécue, entendue ou lue                                                                             | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>PRODUCTION D'ÉCRITS</b> |                                                                                                                                                            |     |     |     |     |     |     |     |
| 5                          | Résumer un texte.                                                                                                                                          | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 6                          | Produire correctement différents types d'écrits (texte narratif, descriptif, injonctif, poétique argumentatif etc.)                                        | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 7                          | Produire correctement un compte-rendu, un poème, lettre de motivation, demande d'emploi, curriculum vitae, un communiqué, un avis.                         | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>LITTÉRATURE</b>         |                                                                                                                                                            |     |     |     |     |     |     |     |

|                    |                                                                                                                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 8                  | Lire entièrement une œuvre (poétique, romanesque etc.) et l'interpréter                                                                                                 | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 9                  | Faire un compte-rendu de lecture et donner son point de vue sur une œuvre et son auteur.                                                                                | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 10                 | Lire pour m'informer, me cultiver, me faire une opinion, me divertir etc.                                                                                               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>GRAMMAIRE</b>   |                                                                                                                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |
| 11                 | Identifier et construire les différents types et formes de phrases (verbale, non verbale, négative, affirmative, Interro-négative, active, passive etc.).               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 12                 | Identifier les pronoms (indéfinis, relatifs) et les compléments (COD, COI, complément circonstanciel etc.) et donner leurs fonctions                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 13                 | Transformer les phrases de la voie active à la voie passive et vice-versa.                                                                                              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 14                 | Identifier les conjonctions (subordination de coordination) et donner leurs fonctions                                                                                   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 15                 | Identifier les adverbes (manière, lieu, quantité, temps, négation) et donner leur fonction                                                                              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 16                 | Identifier et construire les propositions : indépendante, principale, propositions relative, subordonnée conjonctive, complétive.                                       | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 17                 | Faire correctement l'analyse logiquement et grammaticale d'une phrase complexe                                                                                          | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 18                 | Lire un texte et faire ressortir les éléments de la communication : Emetteur / récepteur, réfèrent, auteur etc.                                                         | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>CONJUGAISON</b> |                                                                                                                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |
| 19                 | Identifier les types de verbes (verbe d'action /verbe d'état) et groupes des verbes.                                                                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 20                 | Conjuguer correctement les verbes aux temps simples et aux temps composés des différents modes (l'indicatif, impératif, conditionnel, subjonctif, participe, infinitif) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 21                 | Bien communiquer oralement et par écrit en conjuguant correctement les verbes selon le genre, le nombre, la personne et le mode                                         | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 22                 | Faire la concordance des temps en relation avec la chronologie des faits.                                                                                               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>VOCABULAIRE</b> |                                                                                                                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |
| 23                 | Retrouver le sens et le genre d'un mot dans un dictionnaire.                                                                                                            | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 24                 | Identifier et utiliser le champ lexical en rapport avec un domaine                                                                                                      | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 25                 | Utiliser un mot ou une expression au sens propre ou sens figuré.                                                                                                        | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 26                 | Identifier et utiliser les synonymes, les antonymes, les homonymes etc.                                                                                                 | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 27                 | Identifier, décomposer et construire des mots constitués des racine, radical, préfixe, suffixe.                                                                         | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 28                 | Identifier et utiliser correctement les mots selon leur sens et leur niveau de langue (familier, courant et soutenu).                                                   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>ORTHOGRAPHE</b> |                                                                                                                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |
| 39                 | Ecrire sans faute les mots (simple, composés, empruntés, adverbes, noms etc.)                                                                                           | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 30                 | Accorder correctement le verbe avec son sujet, avec plusieurs sujets, avec un sujet inversé.                                                                            | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 31                 | Ecrire correctement sans confondre les homonymes grammaticaux (exemple la, là, las l'a, l'as ; mes, mais, mets, m'est ; la/l'a ; peu/peut ; ni/n'y etc.)                | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 32                 | Ecrire correctement les mots selon le nombre (singulier, pluriel) et le genre                                                                                           | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

|    |                                                                                                                          |     |     |     |     |     |     |     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|    | (masculin, féminin)                                                                                                      |     |     |     |     |     |     |     |
| 33 | Accorder correctement les participes passés des verbes pronominaux et employés avec les auxiliaires avoir et être        | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 34 | Identifier et utiliser correctement les ponctuations (virgule et le point, point d'exclamation, point, d'interrogation). | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

### III. QUESTIONNAIRE DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE EN FRANÇAIS

Numéro de classe :

Merci d'indiquer à quel point chaque affirmation vous siée en entourant un seul chiffre par ligne correspondant à votre réponse (de 1 à 6). Ce questionnaire est totalement anonyme et non évalué : répondez donc de manière franche !

|        |               |          |         |              |          |
|--------|---------------|----------|---------|--------------|----------|
| 1      | 2             | 3        | 4       | 5            | 6        |
| Jamais | Très rarement | Rarement | Souvent | Très souvent | Toujours |

| ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL                    |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| <b>Interactions avec le professeur</b>       |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 1.                                           | Je demande des explications au professeur de français au sujet de mes notes, de l'évaluation, des commentaires écrits sur mes travaux.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.                                           | Je pose des questions et je discute un avec le professeur de français après le cours, au sujet du contenu du cours.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Interactions avec d'autres apprenants</b> |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 3.                                           | Je demande des explications et de l'aide à d'autres élèves à propos de mes difficultés en français.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.                                           | J'étudie ou je fais des devoirs et travaux de français en compagnie d'autres élèves.                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Participation au cours</b>                |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 5.                                           | J'écoute attentivement un exposé oral fait par le professeur de français.                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.                                           | Je prends des notes pendant le cours de français.                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.                                           | Je pose des questions en classe, au sujet de la matière abordée en classe ou dans mes lectures.                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.                                           | Quand je suis en classe au cours de français, je fais parfois semblant de faire les lectures et exercices demandés par l'enseignant de français.*  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Etude et travail hors classe</b>          |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 9.                                           | Je fais les lectures et les exercices demandés par le professeur et je fais d'autres supplémentaires et facultatifs                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10.                                          | J'utilise les livres et les notes de cours pour préparer à l'avance le prochain cours de français                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11.                                          | J'utilise les connaissances et les savoir-faire appris en français pour résoudre un problème pratique et pour comprendre le monde qui nous entoure | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <b>Utilisation des outils de référence</b>   |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 12.                                          | J'utilise un dictionnaire pour vérifier le sens, la définition ou l'orthographe d'un mot et une grammaire pour vérifier différentes règles.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ENGAGEMENT COGNITIF                          |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| <b>Stratégies de gestion</b>                 |                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |
| 13.                                          | J'étudie mes leçons de français à la maison même si je n'aurais pas d'évaluation sur cette matière.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14.                                          | J'essaye de regarder des émissions de télévision sur ce que nous apprenons en classe en français.                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |



| Stratégies cognitives                    |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 15.                                      | Si je ne comprends pas ce que je lis, je retourne en arrière et essaye de nouveau.                                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16.                                      | Lorsque je lis mes cours de français, ou un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire sous forme de tableau, de synthèse, schéma etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17.                                      | Quand j'étudie mes cours de français, je reformule en mes propres mots les idées importantes des textes                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18.                                      | Dans les cours de français, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends.                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Stratégies métacognitives                |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
| 19.                                      | J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail en français.                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20.                                      | Je cherche les causes de mes succès et de mes échecs en français et j'essaie de surmonter mes difficultés.                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21.                                      | Je m'interroge si mes méthodes de travail en français sont efficaces et je les ajuste.                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ENGAGEMENT AFFECTIF                      |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
| Motivation                               |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
| 22.                                      | Je suis intéressé(e) par le travail que nous faisons en classe pendant les cours de français.                                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Volonté et désir d'apprendre             |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
| 23.                                      | J'éprouve de plaisir à travailler en français (cours, révision, devoirs, recherche)                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24.                                      | Je trouve le cours de français ennuyant.*                                                                                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Qualité de l'environnement socioéducatif |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
| 25.                                      | Le cours de français est un moment plaisant que j'aime vivre.                                                                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26.                                      | L'ambiance au cours de français me rend enthousiaste                                                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ENGAGEMENT CONATIF                       |                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |
| 27.                                      | Lorsque je fais des activités liées au français, je me sens plein de vigueur                                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28.                                      | Quand il est question d'étudier le français, j'ai de l'énergie à revendre.                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**Merci pour votre collaboration, bon succès dans vos études et dans votre carrière !**

## **Annexe 4 : Epreuve d'étude de texte 1 + corrigé (Test 1)**

LYCEE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM CLASSE : A3

BANENGO

DUREE : 1 H 30 min

### **EPREUVE D'ETUDE DE TEXTE 1**

Texte :

L'envolées du taux de chômage constitue le premier indicateur de la difficulté d'insertion des camerounais sur le marché du travail. Il passe en l'espace de dix ans de 7,3% à 24,6% de la population active. A titre de comparaison, le chômage en France, considéré comme problème majeure de la décennie écoulée, s'accroît de 8,9 % à 11% en 1982 et 1990. Aujourd'hui, le taux de chômage urbain au Cameroun est l'un des plus élevés d'Afrique, et il est très largement supérieur à ceux enregistrés en Amérique Latine ou en Asie.

En 1983, la dynamique économique assure un ajustement offre/demande de travail globalement satisfaisant. Le taux de chômage est faible et sans doute proche du taux de chômage naturel. En revanche, aujourd'hui le chômage, et plus spécifiquement l'insertion professionnelle des jeunes générations, est devenu un problème incontournable. La forte poussée du chômage s'accompagne d'un changement profond de nature. Il y a dix ans et à l'instar de ce que l'on observe dans les pays développés, les catégories les plus vulnérables étaient les moins diplômés. A cette date, le taux de chômage était une fonction décroissante du capital social. Cependant, dix ans plus tard, la logique est bouleversée. La loi économique entre le taux de chômage et niveau scolaire, qui semblait s'observer auparavant, est totalement inversée. Aujourd'hui, le taux de chômage croît avec le diplôme.

Jean-Noël Alerts et alii, L'économie camerounaise.

#### **I. COMPREHENSION DU TEXTE (9 pts)**

1. Donne un titre à ce texte et justifie-le (2 pts)
2. Relève dans le texte deux faits qui montrent la gravité du chômage au Cameroun entre 1983 et 2000 (2 pts)
3. Propose deux solutions pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes (2 pts)
4. Quelle différence l'auteur établit-il entre le taux de chômage au Cameroun et le taux de chômage en France (3 pts)

#### **II. CONNAISSANCE ET MANIEMENT DE LA LANGUE (9 pts)**

1. Relève dans le texte quatre mots et expressions du champ lexical de l'économie (2 pts)
2. Ecris en lettres : 1983 ; 1990 (2 pts)
3. Soit la phrase : « La dynamique économique assure un ajustement offre/demande de travail ». Donne la nature et la fonction des mots soulignés de cette phrase (3 pts)
4. Soit la phrase : « le taux de chômage constitue le premier indicateur de la difficulté d'insertion dans le marché du travail »  
Réécris cette phrase en mettant le verbe au conditionnel présent (2 pts)

Présentation 2 pts

## CORRIGE EPREUVE D'ETUDE DE TEXTE 1

| I - compréhension de texte                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                           |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1.                                         | <b>Je donne un titre à ce texte : l'augmentation du taux de chômage</b><br><b>Justification</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aujourd'hui, le taux de chômage... est l'un des plus élevés d'Afrique</li> <li>• Aujourd'hui, le taux de chômage croît avec le diplôme.</li> </ul> | <b>1 pt</b><br><b>1pt</b> |
| 2.                                         | Relevons dans le texte deux faits qui montrent la gravité du chômage...<br>-Un ajustement offre/demande      -Le taux de chômage est proche du...                                                                                                                                           | 2 pts                     |
| 3.                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux solutions      -favoriser les petits métiers</li> <li>- apprendre aux jeunes à développer des projets et de financer leur projet</li> </ul>                                                                                                   | 2 pts                     |
| II- connaissance et maniement de la langue |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                           |
| 1                                          | Quatre mots appartenant au champ lexical de l'économie : chômage, marché, dynamique économique, insertion des camerounais.                                                                                                                                                                  | 2 pts                     |
| 2                                          | Écrivons en lettre : 1983:mille neuf cent quatre-vingt trois .1990 : mille neuf cent quatre-vingt dix                                                                                                                                                                                       | 2 pts                     |
| 3                                          | nature et fonction des mots soulignés :<br><u>dynamique économique</u> : groupe nominal, sujet du verbe "assure "<br><u>Ajustement</u> : nom commun, COD de assure                                                                                                                          | 3 pts                     |
| 4                                          | Réécrivons ce texte au conditionnel présent : Le taux de chômage <b>constituerait</b> le premier...                                                                                                                                                                                         | 2 pts                     |
|                                            | Présentation                                                                                                                                                                                                                                                                                | 2 pts                     |

## Annexe 5 : Epreuve d'expression écrite 1 + corrigé (Test 1)

LYCEE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM BANENGO CLASSE : A3

EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE 1 DUREE : 1 H

**Sujet :** Pendant les vacances, un de tes camarades s'est rendu dans une grande ville pour faire le commerce afin de subvenir à ses besoins.

Produis une narration argumentative pour convaincre tes camarades de l'importance du commerce dans laquelle.

1. Dans un paragraphe de cinq lignes, tu nommes l'activité effectuée par ton camarade et la ville où il s'est rendu. 4 pts

2. Dans un paragraphe de dix lignes, présente les circonstances qui l'ont amené à faire ce commerce ainsi que les dangers auxquels il s'expose en appuyant les idées avec un exemple. 10 pts

3. Propose deux solutions qui peuvent l'aider à subvenir à ses besoins en dehors du commerce. 4 pts

Présentation 2 pts

### CORRIGE EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE 1

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                              |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>1.</b> | <b>Importance De l'activité</b><br>➤ <b>Nom de l'activité :</b> la vente des bons bons en bordure de route.<br>➤ <b>Ville :</b> Douala                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>2 pts</b><br><b>2 pts</b> |
| <b>2.</b> | <b>Importance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gagner de l'argent pour s'acheter des chaussures qu'on aime</li> <li>Participer à l'achat de ses fournitures scolaires</li> <li>Aider ses parents</li> <li>Apprendre une activité génératrice de revenu</li> </ul>                                                                                                                                                                                                              | <b>2pts</b>                  |
|           | <b>Les circonstances qui l'ont amené</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'approche de la future rentrée scolaire</li> <li>La maladie d'un parent qui ne pourra plus subvenir convenablement à l'achat de ses fournitures scolaires.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                   | <b>2 pts</b>                 |
|           | <b>Les dangers</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les agressions</li> <li>Les mauvaises compagnies</li> <li>Les accidents</li> </ul> <b>Exemple</b><br>Un jour, alors que je vendais mes bonbons, une femme l'interpella à bord de son véhicule. En voulant traverser la route en toute vitesse pour ne pas rater mon client, une voiture vint à toute a toute allure et me renversa. Heureusement, j'eus uniquement quelques égratignures. Ce jour je risquai de perdre ma vie. | <b>4 pts</b>                 |
| <b>3</b>  | <b>Les solutions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les stages</li> <li>Aider les voyageurs à porter leurs bagages dans les agences</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>2 pts</b><br><b>2pts</b>  |
|           | Présentation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>2pts</b>                  |

## Annexe 6 : Epreuve de correction orthographique 1 + corrigé (Test 1)

LYCEE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM CLASSE : A3

BANENGO

DUREE : 1 H

### EPREUVE DE CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE 1

Le texte suivant comporte des fautes. Corrige –les en barrant d'un trait le mot incorrect, puis écrit le mot au-dessus du mot incorrect.

Texte

La forêt joue en rôle déterminant dans la survie de l'humanité toute entière. La destruction massif des harbres constitue un véritable danger dont les conséquences sont perceptibles aussi bien au niveau de l'équilibre de l'écosystème qu'au niveau du climat. A l'échelle mondiale, une surface forestière de la taille d'un terrain de football est détruit toutes les deux secondes. Cette déforestations détruit le cadre de vie de centaines de millions de personnes et met en danger des milliers d'espèces végétales et animales. Elle es aussi responsable de 20 pourcent des émissions mondiales de gaz à effet de serre. En Afrique, la course à l'exploitation des forêts donne lieu à des fraudes et irrégularités qui profitent d'un système fragile de réglementation et de gouvernance.

Les forêts du bassin du Congo constitue la deuxième plus vaste forêt tropicale de la plannète après Amazonie. La forêt joue également un rôle vital dent le contrôle du changement climatique.

[http :WWW.greepeace.org](http://WWW.greepeace.org)

### CORRIGE DE L'EPREUVE DE CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE 1

| Fautes d'accent, de ponctuation, de majuscule et de minuscule<br><b>0,5 x 3 = 1 pt</b> | Fautes d'orthographe simple<br><b>1 pt x 4 = 4 pts</b>                              | Fautes d'orthographe avec incidence sémantique<br><b>1 pt x 1 = 1 pt</b> | Fautes de grammaire, conjugaison<br><b>2 pts x 7 = 14 pts</b>                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| écosystème – écosystème<br>les forêts - Les forêts                                     | -harbres – arbres<br>-denger – danger<br>-espèsses – espèces<br>-plannète - planète | -dent - dans                                                             | -jouent - joue<br>-massif – massive<br>-son – sont<br>-détruit – détruite<br>-déforestations—déforestation<br>-es –est<br>-constitue -constituent |

## Annexe 7 : Questionnaire de mesure des attentes perçues

Numéro de classe : \_\_\_\_\_

### QUESTIONNAIRE DE MESURE DES ATTENTES PERÇUES

Cher(s) collaborateur(s), dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche sur la langue française, il vous est demandé de remplir ce questionnaire. Merci d'indiquer à quel point chaque affirmation correspond à la manière dont vous êtes traités par l'enseignant de français depuis près de 2 semaines, en entourant un seul chiffre par ligne correspondant à votre réponse (de 1 à 4). Ce questionnaire est totalement anonyme et non évalué : répondez donc de manière franche !

| Jamais | Rarement | Constamment | Presque toujours |
|--------|----------|-------------|------------------|
| 1      | 2        | 3           | 4                |

| Disposition des apprenants en classe                                                                    |                                                                                                                                  |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1)                                                                                                      | L'enseignant a tendance à m'attribuer une place parmi les premières tables pendant son cours                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage                            |                                                                                                                                  |   |   |   |   |
| 2)                                                                                                      | L'enseignant me sollicite pour travailler (répondre aux questions, corriger les devoirs)                                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3)                                                                                                      | L'enseignant me suggère des méthodes et la structuration de mes interventions                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves ( <i>output</i> )                  |                                                                                                                                  |   |   |   |   |
| 4)                                                                                                      | De façon générale, je suis peu sollicité par l'enseignant*                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5)                                                                                                      | L'enseignant de français est réceptif lorsque je lui pose mes problèmes en dehors des heures de cours.                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6)                                                                                                      | Lorsque j'ai des difficultés à répondre aux questions, l'enseignant reformule la question ou pose des questions supplémentaires. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7)                                                                                                      | L'enseignant me laisse le temps de développer l'argumentaire lorsque je réponds aux questions                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Les réactions des enseignants aux prestations des élèves ( <i>feedback</i> )                            |                                                                                                                                  |   |   |   |   |
| 8)                                                                                                      | L'enseignant m'encourage et me récompense en cas de bonne réponse : éloges, applaudissement                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9)                                                                                                      | L'enseignant me réprimande et m'insulte en cas de mauvaises réponses*                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10)                                                                                                     | L'enseignant vérifie et corrige minutieusement mes travaux                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves ( <i>climate</i> ) |                                                                                                                                  |   |   |   |   |
| 11)                                                                                                     | L'enseignant ne me sourit jamais*                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12)                                                                                                     | L'enseignant m'apprécie et me valorise                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13)                                                                                                     | L'enseignant m'interpelle constamment par mon nom                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Annexe 8 : Questionnaire de mesure du climat socioémotionnel perçu de la classe**

|                           |
|---------------------------|
| <b>Numéro de classe :</b> |
|---------------------------|

**QUESTIONNAIRE DE MESURE DU CLIMAT SOCIOEMOTIONNEL PERÇU DE LA CLASSE**

**Cher(s) collaborateur (s),** dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche sur l'enseignement technique, il vous est demandé de remplir ce questionnaire. Merci d'indiquer à quel point chaque affirmation correspond à ce qui règne dans votre salle de classe au cours de français depuis près de 2 semaines, en entourant un seul chiffre par ligne correspondant à votre réponse (de 1 à 4). Ce questionnaire est totalement anonyme et non évalué : répondez donc de manière franche !

| Jamais | Rarement | Constamment | Presque toujours |
|--------|----------|-------------|------------------|
| 1      | 2        | 3           | 4                |

| <b>Ambiance générale</b>                                       |                                                                                                                 |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1)                                                             | L'enseignant de français se moque des échecs, mauvaises réponses et écarts de conduite des élèves*              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2)                                                             | Mon enseignant de français est froid*                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3)                                                             | L'enseignant de français réussit à créer un climat propice à l'apprentissage.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>Relations élève enseignant</b>                              |                                                                                                                 |   |   |   |   |
| 4)                                                             | L'enseignant de français adopte un comportement qui favorise des relations harmonieuses avec les élèves.        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5)                                                             | La rétroaction que l'enseignant de français donne suite aux devoirs aide les élèves à comprendre leurs erreurs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <b>Sensibilité envers l'apprenant</b>                          |                                                                                                                 |   |   |   |   |
| 6)                                                             | L'enseignant de français intimide l'élève lorsqu'il lui fait des remarques*                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7)                                                             | L'enseignant de français n'accorde pas d'attention à ce que nous faisons pendant son cours.*                    |   |   |   |   |
| <b>Prise en considération du point de vue de l'élève (PCE)</b> |                                                                                                                 |   |   |   |   |
| 8)                                                             | Les élèves sont frustrés par l'enseignant de français*                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9)                                                             | L'enseignant de français implique les élèves dans la prise de certaines décisions                               | 1 | 2 | 3 | 4 |

## **Annexe 9 : Epreuve d'étude de texte 2 + corrigé (Test 2)**

LYCEE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM CLASSE : A3

BANENGO

DUREE : 1 H

### **EPREUVE D'ETUDE DE TEXTE 2**

#### **TEXTE :**

Cette semaine Ibrahim a annoncé qu'il irait chercher des vaccins contre la poliomyélite. Tous les enfants de moins de cinq ans doivent être vaccinés. Certaines femmes craignent que ces vaccins ne fragilisent leurs enfants. Il faut organiser une réunion avec les anciens pour parler de ce problème. Le marabout lui-même vient expliquer que le vaccin est gratuit, qu'il n'est pas contraire au coran, et qu'il empêche les enfants de mourir ou de rester paralysés. Les femmes, debout derrière, écoutent attentivement les paroles du saint homme. Le maître d'école est là aussi.

« c'est un vaccin contre la poliomyélite », explique –t-il.

-Poliomyélite.... Les femmes répètent ce mot étrange et dangereux.....

-Tous les ans, des milliers d'enfants au Burkina meurent de cette maladie et ceux qui s'en sortent sont sourds ou boiteux. Vous devez protéger vos enfants. Je vous promets qu'aucun de ceux qui auront été vaccinés ne sera plus atteint.

«- Mais est –ce qu'il n'attrapera pas plus facilement les autres maladies ? », demande une des femmes.

-non je vous l'ai dit, le vaccin ne protège pas contre les autres maladies, mais il ne fait pas mal.

**Marie Florence EHRET, Fille des crocodiles, Editions 2007.**

#### **I. COMPREHENSION DE TEXTE (8pts)**

1. Propose un titre à ce texte et justifie ta réponse (2pts)
2. Pourquoi les femmes ont-elles peur de ces vaccins ? (2pts)
3. D'après le marabout, ce vaccin protège-il- les enfants des autres maladies ? relève la phrase qui t'a permis de répondre. (2pts)
4. Cite deux conséquences de cette maladie. (2pts)

#### **II. CONNAISSANCE ET MANIEMENT DE LA LANGUE ( 8 pts)**

1. Relève dans le texte quatre mots relatifs au vocabulaire de la santé (2pts)
2. Soit la phrase : « c'est un vaccin contre la poliomyélite », explique –t-il
  - a) Quel est le type de discours employé dans cette phrase ? (1pt)
  - b) transforme- la au discours contraire (1pt)
3. soit la phrase : « les femmes écoutent attentivement le marabout.»
  - a) Donne l'infinitif et le groupe du verbe souligné dans cette phrase (1pt)
  - b) Conjugue ce verbe à l'impératif (1pt)



c) Remplace le nom souligné dans cette phrase par un pronom personnel qui convient Cette semaine, l'enfant a annoncé qu'il irait chercher des vaccins (2 pts)

Présentation 2 pts

## CORRIGE EPREUVE D'ETUDE DE TEXTE 2

| I - Compréhension de texte                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1.                                         | <b>Je donne un titre à ce texte :</b> une polémique autour du vaccin contre la poliomyélite<br><b>Justification</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette semaine, Ibrahim a annoncé qu'il irait chercher des vaccins contre la poliomyélite.</li> <li>- Certaines femmes craignent que ces vaccins ne fragilisent leurs enfants.</li> </ul> | <b>1 pt</b><br><b>1pt</b> |
| 2.                                         | Les femmes ont peur de ces vaccins parce qu'ils peuvent fragiliser leurs enfants et les exposer facilement aux autres maladies.                                                                                                                                                                                                                       | 2 pts                     |
| 3.                                         | D'après le marabout, ce vaccin ne protège pas les enfants contre les autres maladies.<br>Je relève une phrase qui me permet de répondre à la question précédente : « non, je vous l'ai dit, le vaccin ne protège pas contre les autres maladies, mais il ne fait pas de mal. »                                                                        | 2 pts                     |
| 4.                                         | Citons deux conséquences de cette maladie : <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mort</li> <li>- La paralysie</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       |                           |
| II- Connaissance et maniement de la langue |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           |
| 1                                          | Je relève dans le texte quatre mots relatifs au vocabulaire la santé : vaccins, paralysie, poliomyélite, maladie.                                                                                                                                                                                                                                     | 2 pts                     |
| 2                                          | a) le discours est employé au style direct.<br>b) Je transforme au style indirect :<br>Il explique que c'est un vaccin contre la poliomyélite                                                                                                                                                                                                         | 2 pts                     |
| 3                                          | a) je donne l'infinitif de « écoutent » : écouter<br>b) conjuguons ce verbe à l'impératif : les femmes, écoutez attentivement le marabout.                                                                                                                                                                                                            | 1 pt                      |
| 4                                          | Remplaçons le nom souligné dans cette phrase par un pronom personnel qui convient : Cette semaine, <u>il</u> a annoncé qu'il irait chercher des vaccins...                                                                                                                                                                                            | 2 pts                     |
|                                            | Présentation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2 pts                     |

## Annexe 10 : Epreuve d'expression écrite 2 + corrigé (Test 2)

LYCEE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM CLASSE : A3

BANENGO

DUREE : 1 H

### EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE 2

Dans ton entourage, tu as constaté que les personnes souffrant du paludisme partent consulter le marabout au lieu de se rendre à l'hôpital. Tu décides donc de leur conseiller d'aller à l'hôpital pour se faire soigner lorsqu'elles sont malades.

Consigne : produis un texte argumentatif dans lequel :

1. Tu poses dans une introduction de cinq phrases au plus, le problème de la médecine traditionnelle.
2. Tu présentes dans un développement de huit lignes, trois avantages de la médecine moderne illustrée d'exemples.
3. Tu conclus ton devoir en cinq phrases, en présentant les conséquences négatives de la médecine traditionnelle.

Présentation : 2pts

### CORRIGE EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE 2

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |       |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Thème</b> : Le traitement du paludisme. 2pts</li><li>➤ <b>Problème</b> : Le choix entre la médecine traditionnelle et la médecine moderne pour le traitement du paludisme. 2pts</li><li>➤ <b>Thèse</b> : Je pense qu'il faut préférer la médecine moderne. 2pts</li></ul> | 6 pts |
| 2. | Trois avantages de la médecine moderne et illustrations*<br>- La prévention contre le paludisme. 1pt<br>Exemple : Sensibilisation à l'utilisation des moustiquaires imprégnées d'insecticide et leur distribution par le ministère de la santé. 1pt                                                                  | 2pts  |
|    | - L'objectivité dans le traitement. 1pt<br>Exemple : Le médecin diagnostique le paludisme à travers les symptômes connus, les examens précis et prescrit une ordonnance appropriée. 1pt                                                                                                                              | 2 pts |
|    | - Un bon suivi médical. 1pt<br>Exemple : le paludéen respecte la posologie des médicaments et rend compte au l'évolution du traitement au médecin qui peut le renforcer voire l'interrompre si nécessaire. 1pt                                                                                                       | 2 pts |
| 3  | Conséquences négatives de la médecine traditionnelle<br>- Le tâtonnement dans le traitement : le marabout imagine ce dont souffre le patient et lui administre des médicaments sans notices. 2                                                                                                                       | 2 pts |
|    | - L'insalubrité : la préparation et la consommation des médicaments des marabouts ne respectent pas les règles d'hygiène. Ce qui peut aggraver la maladie. 2                                                                                                                                                         | 2pts  |
|    | - L'imposture ou le charlatanisme : Certaines personnes s'auto-proclament marabouts sans la moindre formation ni expérience, mais prétendent soigner toutes sortes de maladies.                                                                                                                                      | 2pts  |
|    | Présentation                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2pts  |

## Annexe 11 : Epreuve de correction orthographique 2 + corrigé (Test 2)

LYCEE TECHNIQUE BILINGUE DE BAFOUSSAM CLASSE : A3

BANENGO

DUREE : 1 H

### EPREUVE DE CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE 2

Le texte suivant comporte des fautes. Corrige –les en barrant d'un trait le mot incorrect, puis écrit le mot au-dessus du mot incorrect.

Texte

Beaucoup d'enfants infecté par le VIH ne prennent pas de poids ou ne peuvent pas se développer normalement. les enfants infectés par le VIH son souvent lents à développer la motricité mentale telle que ramper, marcher et parler. Comme la maladie progresse, de nombreux enfents développent des problèmes neurologiques tels que les difficultés à marcher, mauvais résultats scolaires, des Konvulsions et d'autres symptômes de l'encephalopathie liée au VIH.

Comme les adultes infectés part le VIH, les enfants vivant avec le VIH développent des infections opportunistes qui menacent leur vie, Bien que l'incidence des infections opportunistes different entre les adultes et les enfants. En outre, lorsque les enfants sont malades avec le VIH, ils peuvent souffri de diarrhérée chronique due à des pathologies opportunistes.

Les infections primaires sont généralement observés chez les enfants, tandis que chez les adultes de ces maladies, elles résultent d'une réactivation d'une infection latente. Une maladie pulmonaire appelée pneumonie interstitielle lymphoïde, rarement observée chez les adultes, se produit fréquemment chez les enfants infectés par le VIH.

[WWW.toutsymtômes.com/sida](http://WWW.toutsymtômes.com/sida)

### CORRIGE DE L'EPREUVE DE CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE 2

| Fautes d'accent, de ponctuation, de majuscule et de minuscule <b>1 x 2 = 2 pt</b> | Fautes d'orthographe simple<br><b>1 pt x 5 = 5 pts</b>                                                                                        | Fautes d'orthographe avec incidence sémantique<br><b>1 pt x 1 = 1 pt</b> | Fautes de grammaire, conjugaison<br><b>2 pts x 6 = 12 pts</b>                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| les = Les<br>Bien = bien                                                          | enfents = enfants<br>Konvulsions= convulsion<br>L'encephalopatie =<br>l'encéphalopathie<br>diarrherée= diarrhée<br>réactivation= réactivation | Part = par                                                               | Infecté = infectés<br>son= sont<br>liée = liés<br>souffri = souffrir<br>observés = observées<br>différent = diffère |

## Annexe 12 : Questionnaire de mesure de l'intelligence émotionnelle

Numéro de classe : \_\_\_\_\_

### EMOTIONNAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE, SHORT FORM (TEIQUE-SF)

Instructions : Veuillez répondre à chaque énoncé ci-dessous en entourant le chiffre qui reflète le mieux votre degré d'accord ou de désaccord avec cet énoncé. Ne réfléchissez pas trop longtemps à la signification exacte des déclarations. Travaillez rapidement et essayez de répondre le plus précisément possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il y a sept réponses possibles à chaque affirmation allant de « Tout à fait en désaccord » (numéro 1) à « Tout à fait d'accord » (numéro 7).

| 1                       | 2                        | 3                   | 4      | 5                | 6                     | 7                   |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|--------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Totalement en désaccord | moyennement en désaccord | un peu en désaccord | Neutre | un peu en accord | Moyennement en accord | Totalement d'accord |

| <b>Bien-être</b>                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                       |     |     |     |     |     |     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.                                                                                                                                                                                                    | De façon générale, je trouve que la vie n'est pas une partie de plaisir.                                              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 2.                                                                                                                                                                                                    | De façon générale, je suis satisfait de ma vie.                                                                       | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 3.                                                                                                                                                                                                    | J'ai le sentiment que je suis doté d'un certain nombre de qualités                                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 4.                                                                                                                                                                                                    | Je pense être doté d'une grande volonté.                                                                              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 5.                                                                                                                                                                                                    | Je suis de nature globalement pessimiste (personne qui prend les choses du mauvais côté, qui redoute le pire) *       | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 6.                                                                                                                                                                                                    | Les autres admirent la décontraction (être relaxe, dégaï) dont je fais preuve.                                        | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <p>*Les émotions sont les ressentis comme la joie, la peur, la colère, la tristesse, la surprise, le dégoût etc.</p> <p>*Les sentiments sont les ressentis comme l'amour, la haine, l'amitié etc.</p> |                                                                                                                       |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>Contrôle de soi</b>                                                                                                                                                                                |                                                                                                                       |     |     |     |     |     |     |     |
| 7.                                                                                                                                                                                                    | Il m'est souvent difficile de gérer mes émotions. *                                                                   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 8.                                                                                                                                                                                                    | Je parviens généralement à maîtriser mes émotions.                                                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 9.                                                                                                                                                                                                    | Je change facilement d'avis. *                                                                                        | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 10.                                                                                                                                                                                                   | Il m'arrive souvent de m'impliquer dans des choses qui ne me concernent pas directement et de le regretter ensuite. * | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 11.                                                                                                                                                                                                   | Globalement, je gère bien le stress.                                                                                  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 12.                                                                                                                                                                                                   | Je suis généralement d'avis que tout finira par s'arranger dans ma vie.                                               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>Emotionnalité</b>                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                       |     |     |     |     |     |     |     |
| 13.                                                                                                                                                                                                   | Je n'éprouve personnellement aucune difficulté à exprimer mes émotions.                                               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 14.                                                                                                                                                                                                   | Je rencontre souvent des difficultés à montrer mon affection à ce que j'aime. *                                       | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 15.                                                                                                                                                                                                   | J'ai souvent du mal à me mettre à la place des autres. *                                                              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 16.                                                                                                                                                                                                   | Habituellement, je parviens assez facilement à me mettre à la place des autres et à ressentir ce qu'ils ressentent    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 17.                                                                                                                                                                                                   | Il m'est souvent difficile de dire ce que je ressens comme émotions*                                                  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

|                      |                                                                                                 |     |     |     |     |     |     |     |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 18.                  | Je prends souvent la peine de réfléchir à mes propres sentiments.                               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 19.                  | Mes proches se plaignent souvent que je ne les traite pas bien. *                               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 20.                  | De façon générale, j'ai une bonne capacité d'adaptation à un nouvel environnement.              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>Sociabilité</b>   |                                                                                                 |     |     |     |     |     |     |     |
| 21.                  | J'entretiens de bonnes relations avec mon entourage                                             | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 22.                  | Je me décrirais comme un bon négociateur.                                                       | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 23.                  | J'ai souvent tendance à lâcher prise en cas de conflit, même lorsque je sais que j'ai raison. * | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 24.                  | Il semblerait que je n'ai aucun pouvoir sur les sentiments des autres. *                        | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 25.                  | Je suis généralement en mesure d'influencer les sentiments des autres.                          | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 26.                  | J'ai souvent du mal à plaider ma propre cause. *                                                | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| <b>Hors facteurs</b> |                                                                                                 |     |     |     |     |     |     |     |
| 27.                  | J'ai du mal à tisser des liens forts, même avec ceux qui me sont proches. *                     | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 28.                  | J'ai la plupart du temps du mal à garder ma motivation sur la durée. *                          | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 29.                  | Il m'est souvent difficile de m'adapter aux circonstances changeantes de la vie. *              | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 30.                  | En général, je suis une personne très motivée.                                                  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

**Merci pour votre collaboration, bon succès dans vos études et dans votre  
carrière !**

### Annexe 13 : résultats de l'analyse de la médiation de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les performances.

Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)

Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 4

Y : PERF

X : TSEP

M : TE

Sample

Size: 369

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

TE

Model Summary

| R     | R-sq  | MSE      | F       | df1    | df2      | p     |
|-------|-------|----------|---------|--------|----------|-------|
| ,4372 | ,1912 | 348,9622 | 86,7450 | 1,0000 | 367,0000 | ,0000 |

Model

|          | coeff   | se     | t       | p     | LLCI    | ULCI    |
|----------|---------|--------|---------|-------|---------|---------|
| constant | 59,0683 | 5,0243 | 11,7565 | ,0000 | 49,1882 | 68,9483 |
| TSEP     | ,2911   | ,0313  | 9,3137  | ,0000 | ,2296   | ,3525   |

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

PERF

Model Summary

| R     | R-sq  | MSE    | F      | df1    | df2      | p     |
|-------|-------|--------|--------|--------|----------|-------|
| ,1270 | ,0161 | 7,9811 | 3,0008 | 2,0000 | 366,0000 | ,0510 |

Model

|          | coeff  | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI   |
|----------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| constant | 7,9502 | ,8915 | 8,9177 | ,0000 | 6,1970 | 9,7033 |
| TSEP     | -,0030 | ,0053 | -,5696 | ,5693 | -,0133 | ,0073  |
| TE       | ,0189  | ,0079 | 2,3919 | ,0173 | ,0034  | ,0344  |

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

PERF

Model Summary

| R     | R-sq  | MSE    | F     | df1    | df2      | p     |
|-------|-------|--------|-------|--------|----------|-------|
| ,0275 | ,0008 | 8,0837 | ,2769 | 1,0000 | 367,0000 | ,5991 |

Model

|          | coeff  | se    | t       | p     | LLCI   | ULCI    |
|----------|--------|-------|---------|-------|--------|---------|
| constant | 9,0655 | ,7647 | 11,8549 | ,0000 | 7,5617 | 10,5692 |
| TSEP     | ,0025  | ,0048 | ,5262   | ,5991 | -,0069 | ,0119   |

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

| Effect | se    | t     | p     | LLCI   | ULCI  | c_ps  | c_cs  |
|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| ,0025  | ,0048 | ,5262 | ,5991 | -,0069 | ,0119 | ,0009 | ,0275 |

Direct effect of X on Y

| Effect | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI  | c'_ps  | c'_cs |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| -,0030 | ,0053 | -,5696 | ,5693 | -,0133 | ,0073 | -,0011 | ,0328 |

Indirect effect(s) of X on Y:

|    | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|----|--------|--------|----------|----------|
| TE | ,0055  | ,0026  | ,0008    | ,0111    |

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

|    | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|----|--------|--------|----------|----------|
| TE | ,0019  | ,0009  | ,0003    | ,0039    |

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

|    | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|----|--------|--------|----------|----------|
| TE | ,0603  | ,0277  | ,0086    | ,1190    |

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:  
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:  
5000

----- END MATRIX -----

## Annexe 14 : résultats de l'analyse de la médiation de l'engagement comportemental dans la relation entre le Sentiment d'efficacité personnelle et les performances.

### Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)  
Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 4

Y : PERF

X : TSEP

M : Encom

Sample

Size: 369

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

Encom

Model Summary

| R     | R-sq  | MSE     | F       | df1    | df2      | p     |
|-------|-------|---------|---------|--------|----------|-------|
| ,3700 | ,1369 | 75,9423 | 58,1963 | 1,0000 | 367,0000 | ,0000 |

Model

|          | coeff   | se     | t       | p     | LLCI    | ULCI    |
|----------|---------|--------|---------|-------|---------|---------|
| constant | 25,5417 | 2,3438 | 10,8973 | ,0000 | 20,9327 | 30,1508 |
| TSEP     | ,1112   | ,0146  | 7,6286  | ,0000 | ,0825   | ,1399   |

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

PERF

Model Summary

| R     | R-sq  | MSE    | F     | df1    | df2      | p     |
|-------|-------|--------|-------|--------|----------|-------|
| ,0468 | ,0022 | 8,0942 | ,4020 | 2,0000 | 366,0000 | ,6693 |

Model

|          | coeff  | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI    |
|----------|--------|-------|--------|-------|--------|---------|
| constant | 8,7494 | ,8803 | 9,9387 | ,0000 | 7,0182 | 10,4805 |
| TSEP     | ,0011  | ,0051 | ,2198  | ,8261 | -,0089 | ,0112   |
| Encom    | ,0124  | ,0170 | ,7263  | ,4681 | -,0211 | ,0459   |

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

PERF

Model Summary

| R     | R-sq  | MSE    | F     | df1    | df2      | p     |
|-------|-------|--------|-------|--------|----------|-------|
| ,0275 | ,0008 | 8,0837 | ,2769 | 1,0000 | 367,0000 | ,5991 |

Model

|          | coeff  | se    | t       | p     | LLCI   | ULCI    |
|----------|--------|-------|---------|-------|--------|---------|
| constant | 9,0655 | ,7647 | 11,8549 | ,0000 | 7,5617 | 10,5692 |
| TSEP     | ,0025  | ,0048 | ,5262   | ,5991 | -,0069 | ,0119   |

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*



| Total effect of X on Y |       |       |       |        |       |       |       |
|------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| Effect                 | se    | t     | p     | LLCI   | ULCI  | c_ps  | c_cs  |
| ,0025                  | ,0048 | ,5262 | ,5991 | -,0069 | ,0119 | ,0009 | ,0275 |

| Direct effect of X on Y |       |       |       |        |       |       |       |
|-------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| Effect                  | se    | t     | p     | LLCI   | ULCI  | c'_ps | c'_cs |
| ,0011                   | ,0051 | ,2198 | ,8261 | -,0089 | ,0112 | ,0004 | ,0124 |

| Indirect effect(s) of X on Y: |        |        |          |          |
|-------------------------------|--------|--------|----------|----------|
|                               | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
| Encom                         | ,0014  | ,0020  | -,0024   | ,0053    |

| Partially standardized indirect effect(s) of X on Y: |        |        |          |          |
|------------------------------------------------------|--------|--------|----------|----------|
|                                                      | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
| Encom                                                | ,0005  | ,0007  | -,0008   | ,0019    |

| Completely standardized indirect effect(s) of X on Y: |        |        |          |          |
|-------------------------------------------------------|--------|--------|----------|----------|
|                                                       | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
| Encom                                                 | ,0151  | ,0215  | -,0263   | ,0586    |

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:  
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:  
5000

----- END MATRIX -----

## Annexe 15 : résultats de l'analyse de la médiation de l'engagement cognitif dans la relation entre le Sentiment d'efficacité personnelle et les performances.

Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)

Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 4

Y : PERF

X : TSEP

M : Encogni

Sample

Size: 369

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

Encogni

Model Summary

|  | R     | R-sq  | MSE    | F       | df1    | df2      | p     |
|--|-------|-------|--------|---------|--------|----------|-------|
|  | ,2540 | ,0645 | 8,9622 | 25,3142 | 1,0000 | 367,0000 | ,0000 |

Model

|          | coeff  | se    | t      | p     | LLCI  | ULCI   |
|----------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|
| constant | 2,3588 | ,8052 | 2,9295 | ,0036 | ,7754 | 3,9422 |
| TSEP     | ,0252  | ,0050 | 5,0313 | ,0000 | ,0153 | ,0350  |

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

PERF

Model Summary

|  | R     | R-sq  | MSE    | F      | df1    | df2      | p     |
|--|-------|-------|--------|--------|--------|----------|-------|
|  | ,1518 | ,0231 | 7,9249 | 4,3190 | 2,0000 | 366,0000 | ,0140 |

Model

|          | coeff  | se    | t       | p     | LLCI   | ULCI    |
|----------|--------|-------|---------|-------|--------|---------|
| constant | 8,7308 | ,7660 | 11,3986 | ,0000 | 7,2246 | 10,2370 |
| TSEP     | -,0011 | ,0049 | -,2203  | ,8258 | -,0106 | ,0085   |
| Encogni  | ,1419  | ,0491 | 2,8906  | ,0041 | ,0454  | ,2384   |

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

PERF

Model Summary

|  | R     | R-sq  | MSE    | F     | df1    | df2      | p     |
|--|-------|-------|--------|-------|--------|----------|-------|
|  | ,0275 | ,0008 | 8,0837 | ,2769 | 1,0000 | 367,0000 | ,5991 |

Model

|          | coeff  | se    | t       | p     | LLCI   | ULCI    |
|----------|--------|-------|---------|-------|--------|---------|
| constant | 9,0655 | ,7647 | 11,8549 | ,0000 | 7,5617 | 10,5692 |
| TSEP     | ,0025  | ,0048 | ,5262   | ,5991 | -,0069 | ,0119   |

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

| Effect | se    | t     | p     | LLCI   | ULCI  | c_ps  | c_cs  |
|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| ,0025  | ,0048 | ,5262 | ,5991 | -,0069 | ,0119 | ,0009 | ,0275 |

Direct effect of X on Y

| Effect | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI  | c'_ps  | c'_cs  |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| -,0011 | ,0049 | -,2203 | ,8258 | -,0106 | ,0085 | -,0004 | -,0118 |

Indirect effect(s) of X on Y:

|         | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|---------|--------|--------|----------|----------|
| Encogni | ,0036  | ,0015  | ,0010    | ,0070    |

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

|         | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|---------|--------|--------|----------|----------|
| Encogni | ,0013  | ,0005  | ,0004    | ,0024    |

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

|         | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|---------|--------|--------|----------|----------|
| Encogni | ,0392  | ,0166  | ,0113    | ,0755    |

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:  
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:  
5000

----- END MATRIX -----

## Annexe 16 : résultats de l'analyse de la médiation de l'engagement affectif dans la relation entre le Sentiment d'efficacité personnelle et les performances.

Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)

Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 4  
Y : PERF  
X : TSEP  
M : Enaffect

Sample  
Size: 369

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
Enaffect

| Model Summary |       |       |         |         |        |          |       |
|---------------|-------|-------|---------|---------|--------|----------|-------|
|               | R     | R-sq  | MSE     | F       | df1    | df2      | p     |
|               | ,2172 | ,0472 | 31,9218 | 18,1636 | 1,0000 | 367,0000 | ,0000 |

| Model    |         |        |        |       |         |         |
|----------|---------|--------|--------|-------|---------|---------|
|          | coeff   | se     | t      | p     | LLCI    | ULCI    |
| constant | 13,6949 | 1,5196 | 9,0121 | ,0000 | 10,7066 | 16,6831 |
| TSEP     | ,0403   | ,0095  | 4,2619 | ,0000 | ,0217   | ,0589   |

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
PERF

| Model Summary |       |       |        |        |        |          |       |
|---------------|-------|-------|--------|--------|--------|----------|-------|
|               | R     | R-sq  | MSE    | F      | df1    | df2      | p     |
|               | ,1686 | ,0284 | 7,8813 | 5,3555 | 2,0000 | 366,0000 | ,0051 |

| Model    |        |       |        |       |        |        |
|----------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
|          | coeff  | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI   |
| constant | 7,9185 | ,8344 | 9,4895 | ,0000 | 6,2776 | 9,5594 |
| TSEP     | -,0009 | ,0048 | -,1810 | ,8564 | -,0103 | ,0086  |
| Enaffect | ,0838  | ,0259 | 3,2291 | ,0014 | ,0327  | ,1348  |

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
PERF

| Model Summary |       |       |        |       |        |          |       |
|---------------|-------|-------|--------|-------|--------|----------|-------|
|               | R     | R-sq  | MSE    | F     | df1    | df2      | p     |
|               | ,0275 | ,0008 | 8,0837 | ,2769 | 1,0000 | 367,0000 | ,5991 |

| Model    |        |       |         |       |        |         |
|----------|--------|-------|---------|-------|--------|---------|
|          | coeff  | se    | t       | p     | LLCI   | ULCI    |
| constant | 9,0655 | ,7647 | 11,8549 | ,0000 | 7,5617 | 10,5692 |
| TSEP     | ,0025  | ,0048 | ,5262   | ,5991 | -,0069 | ,0119   |

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

| Effect | se    | t     | p     | LLCI   | ULCI  | c_ps  | c_cs  |
|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| ,0025  | ,0048 | ,5262 | ,5991 | -,0069 | ,0119 | ,0009 | ,0275 |

Direct effect of X on Y

| Effect       | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI  | c'_ps  | c'_cs  |
|--------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| c'_cs -,0009 | ,0048 | -,1810 | ,8564 | -,0103 | ,0086 | -,0003 | -,0096 |

Indirect effect(s) of X on Y:

| Effect         | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|----------------|--------|----------|----------|
| Enaffect ,0034 | ,0013  | ,0012    | ,0063    |

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

| Effect         | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|----------------|--------|----------|----------|
| Enaffect ,0012 | ,0005  | ,0004    | ,0022    |

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

| Effect         | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|----------------|--------|----------|----------|
| Enaffect ,0370 | ,0141  | ,0128    | ,0682    |

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:

5000

----- END MATRIX -----

## Annexe 17 : résultats de l'analyse de la médiation de l'engagement conatif dans la relation entre le Sentiment d'efficacité personnelle et les performances.

Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)

Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 4  
Y : PERF  
X : TSEP  
M : Encona

Sample  
Size: 369

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
Encona

| Model Summary |         |        |         |         |         |          |       |
|---------------|---------|--------|---------|---------|---------|----------|-------|
|               | R       | R-sq   | MSE     | F       | df1     | df2      | p     |
|               | ,4360   | ,1901  | 54,2524 | 86,1446 | 1,0000  | 367,0000 | ,0000 |
| Model         |         |        |         |         |         |          |       |
| coeff         | se      | t      | p       | LLCI    | ULCI    |          |       |
| constant      | 17,4729 | 1,9811 | 8,8200  | ,0000   | 13,5772 | 21,3685  |       |
| TSEP          | ,1144   | ,0123  | 9,2814  | ,0000   | ,0901   | ,1386    |       |

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
PERF

| Model Summary |        |       |         |        |        |          |       |
|---------------|--------|-------|---------|--------|--------|----------|-------|
|               | R      | R-sq  | MSE     | F      | df1    | df2      | p     |
|               | ,0859  | ,0074 | 8,0522  | 1,3588 | 2,0000 | 366,0000 | ,2583 |
| Model         |        |       |         |        |        |          |       |
| coeff         | se     | t     | p       | LLCI   | ULCI   |          |       |
| constant      | 8,5167 | ,8402 | 10,1363 | ,0000  | 6,8644 | 10,1689  |       |
| TSEP          | -,0011 | ,0053 | -,2066  | ,8365  | -,0115 | ,0093    |       |
| Encona        | ,0314  | ,0201 | 1,5619  | ,1192  | -,0081 | ,0710    |       |

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
PERF

| Model Summary |        |       |         |       |        |          |       |
|---------------|--------|-------|---------|-------|--------|----------|-------|
|               | R      | R-sq  | MSE     | F     | df1    | df2      | p     |
|               | ,0275  | ,0008 | 8,0837  | ,2769 | 1,0000 | 367,0000 | ,5991 |
| Model         |        |       |         |       |        |          |       |
| coeff         | se     | t     | p       | LLCI  | ULCI   |          |       |
| constant      | 9,0655 | ,7647 | 11,8549 | ,0000 | 7,5617 | 10,5692  |       |
| TSEP          | ,0025  | ,0048 | ,5262   | ,5991 | -,0069 | ,0119    |       |

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

| Effect | se    | t     | p     | LLCI   | ULCI  | c_ps  | c_cs  |
|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| ,0025  | ,0048 | ,5262 | ,5991 | -,0069 | ,0119 | ,0009 | ,0275 |

Direct effect of X on Y

| Effect | se    | t      | p     | LLCI   | ULCI  | c'_ps  | c'_cs  |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| -,0011 | ,0053 | -,2066 | ,8365 | -,0115 | ,0093 | -,0004 | -,0120 |

Indirect effect(s) of X on Y:

|        | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|--------|--------|--------|----------|----------|
| Encona | ,0036  | ,0025  | -,0009   | ,0086    |

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

|             | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|-------------|--------|--------|----------|----------|
| Encona,0013 | ,0009  | -,0003 | ,0030    |          |

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

|             | Effect | BootSE | BootLLCI | BootULCI |
|-------------|--------|--------|----------|----------|
| Encona,0394 | ,0268  | -,0100 | ,0941    |          |

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:  
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:  
5000

----- END MATRIX -----

## TABLE DES MATIERES

|                                                                                     |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------|
| DÉDICACE.....                                                                       | v    |
| REMERCIEMENTS .....                                                                 | vi   |
| LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES .....                                   | vii  |
| LISTE DES TABLEAUX.....                                                             | ix   |
| LISTE DES FIGURES.....                                                              | xi   |
| RÉSUMÉ.....                                                                         | xii  |
| ABSTRACT .....                                                                      | xiii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE.....                                                          | 1    |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....                  | 5    |
| 1.1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....                                                  | 5    |
| 1.1.1.Contexte et justification de l'étude .....                                    | 5    |
| 1.1.1.1.Le français dans l'enseignement technique : une discipline à problème ..... | 6    |
| 1.1.1.2.S'en sortir en français dans l'enseignement technique : une nécessité.....  | 7    |
| 1.1.1.3.Facteurs psychologiques de la réussite scolaire.....                        | 8    |
| 1.1.1.4.Controverses autour du lien entre le SEP et la réussite scolaire .....      | 9    |
| 1.1.2.Etude de la relation indirecte entre le SEP et les performances.....          | 11   |
| 1.1.3.Limites des études reposant sur SEP et les performances scolaires.....        | 12   |
| 1.1.4.Formulation du problème de recherche.....                                     | 14   |
| 1.1.5.Questions de recherche .....                                                  | 17   |
| 1.1.6.Hypothèses de l'étude .....                                                   | 20   |
| 1.1.7.Objectifs de recherche.....                                                   | 21   |
| 1.1.8.Intérêts de la recherche.....                                                 | 22   |
| 1.1.9.Délimitation de la recherche .....                                            | 22   |
| 1.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....                                                   | 24   |
| 1.2.1.Performances, réussite scolaire et échec scolaire.....                        | 24   |
| 1.2.2.De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle.....          | 29   |
| 1.2.2.1.L'apprentissage social.....                                                 | 29   |
| 1.2.2.2.Causalité triadique réciproque et l'agentivité .....                        | 35   |
| 1.2.2.3.L'auto-efficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle) .....             | 37   |
| 1.2.2.4. Sentiment d'efficacité personnelle en éducation.....                       | 40   |
| 1.3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....                                               | 47   |
| 1.3.1.Théorie Socio-Cognitive (TSC) .....                                           | 47   |
| 1.3.1.1.Postulat, explication et illustration.....                                  | 48   |
| 1.3.1.2.La Théorie sociocognitive et la présente thèse .....                        | 51   |
| 1.3.2.L'effet pygmalion : la théorie des 4 facteurs .....                           | 52   |
| 1.3.2.1.Expérience fondatrice.....                                                  | 52   |
| 1.3.2.2.Postulats .....                                                             | 54   |
| 1.3.2.3.La théorie des 4 facteurs et la présente thèse .....                        | 56   |
| 1.3.3. Modèle intégratif de l'engagement humain .....                               | 57   |
| 1.3.3.1. Processus d'engagement psychologique .....                                 | 57   |
| 1.3.3.2. Le modèle intégratif de l'engagement humain et la présente thèse .....     | 58   |
| 1.3.4. Le paradigme des douze besoins.....                                          | 59   |
| 1.3.4.1.Principes et besoins .....                                                  | 59   |



|                                                                                                         |     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| 1.3.4.2. Le paradigme des douze besoins et la présente thèse .....                                      | 63  |    |
| 1.3.5. Théories du Contrôle Perceptif .....                                                             | 64  |    |
| 1.3.5.1. Postulats et processus .....                                                                   | 64  |    |
| 1.3.5.2. Théories du contrôle perceptif et la présente thèse .....                                      | 65  |    |
| 1.4. CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....                                                                         | 66  |    |
| 1.4.1. Rappel de l'hypothèse générale, définition et opérationnalisation des variables de l'étude ..... | 66  | 66 |
| 1.4.2. Population d'étude, technique d'échantillonnage et échantillon.....                              | 71  |    |
| 1.4.3. Technique et instrument de collecte des données .....                                            | 72  |    |
| 1.4.4. Technique d'analyse des données .....                                                            | 73  |    |
| PREMIÈRE PARTIE : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET                                                 |     |    |
| PERFORMANCES SCOLAIRES : IMPLICATION DES FACTEURS SITUATIONNELS .....                                   | 75  |    |
| INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE .....                                                                | 76  |    |
| CHAPITRE 2 : RÔLE MODULATEUR DES ATTENTES DANS LA RELATION ENTRE                                        |     |    |
| LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES PERFORMANCES                                               |     |    |
| SCOLAIRES .....                                                                                         | 78  |    |
| 2.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DES ATTENTES .....                                                           | 78  |    |
| 2.1.1. De la prophétie autoréalisatrice de Merton à l'effet Pygmalion .....                             | 78  |    |
| 2.1.2. L'effet Pygmalion : Origine mythologique et approche définitionnelle .....                       | 79  |    |
| 2.1.3. Expériences princeps.....                                                                        | 81  |    |
| 2.2. MÉCANISMES DE L'EFFET PYGMALION.....                                                               | 82  |    |
| 2.2.1. Rist et le destin scellé au début de la scolarisation .....                                      | 82  |    |
| 2.2.2. Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion .....                                                     | 83  |    |
| 2.3. BRÈVE REVUE DES TRAVAUX AYANT PORTÉ SUR LE SENTIMENT                                               |     |    |
| D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, LES ATTENTES ET LA RÉUSSITE DES                                               |     |    |
| APPRENANTS .....                                                                                        | 90  |    |
| 2.4. ÉTUDES ANTÉRIEURES ET LA PRÉSENTE SOUS-ÉTUDE.....                                                  | 93  |    |
| 2.5. HYPOTHÈSE.....                                                                                     | 94  |    |
| 2.6. MÉTHODE .....                                                                                      | 95  |    |
| 2.6.1. Participants.....                                                                                | 95  |    |
| 2.6.2. Plan d'expérience .....                                                                          | 96  |    |
| 2.6.3. Instruments de collecte des données .....                                                        | 97  |    |
| 2.6.4. Validation des instruments de recherche.....                                                     | 98  |    |
| 2.6.5. Procédure expérimentale .....                                                                    | 100 |    |
| 2.6.6. Analyse des données .....                                                                        | 103 |    |
| 2.7. RÉSULTATS .....                                                                                    | 104 |    |
| 2.7.1. Analyse descriptive .....                                                                        | 104 |    |
| 2.7.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure .....                           | 105 |    |
| 2.7.3. Analyse inférentielle .....                                                                      | 106 |    |
| 2.8. DISCUSSION .....                                                                                   | 112 |    |
| 2.8.1. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité                 |     |    |
| personnelle et les attentes.....                                                                        | 112 |    |
| 2.8.2. Du rôle modulateur des attentes dans la relation entre le sentiment d'efficacité                 |     |    |
| personnelle et les performances scolaires en français .....                                             | 115 |    |

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CHAPITRE 3 : IMPLICATION DU CLIMAT SOCIOÉMOTIONNEL DANS LA<br>RELATION ENTRE LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES<br>PERFORMANCES SCOLAIRES .....           | 117 |
| 3.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DU CLIMAT SOCIOÉMOTIONNEL.....                                                                                                           | 117 |
| 3.1.1. Approche définitionnelle du climat scolaire .....                                                                                                            | 118 |
| 3.1.2. Effets du climat scolaire.....                                                                                                                               | 119 |
| 3.2. LE CLIMAT DE CLASSE : APPROCHE CONCEPTUELLE .....                                                                                                              | 121 |
| 3.2.1. Approche définitionnelle.....                                                                                                                                | 121 |
| 3.2.2. Composantes et dimensions du climat de classe.....                                                                                                           | 123 |
| 3.2.2.1. Les composantes du climat de classe selon Caron (1994).....                                                                                                | 123 |
| 3.2.2.2. Dimensions du climat socio-émotionnel de la classe selon Pianta et al. (2012). .....                                                                       | 124 |
| 3.3. SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE, CLIMAT DE CLASSE ET<br>RÉUSSITE SCOLAIRE : ETAT DES TRAVAUX .....                                                          | 127 |
| 3.3.1. Le climat socio-émotionnel de la classe : un facteur décisif de la réussite scolaire .....                                                                   | 127 |
| 3.3.2. Rôle joué par le SEP et le climat de la classe dans la réussite scolaire .....                                                                               | 130 |
| 3.3.3. Etudes antérieures et la présente sous-étude.....                                                                                                            | 131 |
| 3.4. HYPOTHÈSE.....                                                                                                                                                 | 132 |
| 3.5. MÉTHODE .....                                                                                                                                                  | 132 |
| 3.5.1. Participants.....                                                                                                                                            | 133 |
| 3.5.2. Plan d’expérience .....                                                                                                                                      | 133 |
| 3.5.3. Instruments de collecte des données.....                                                                                                                     | 134 |
| 3.5.4. Validation des instruments de recherche .....                                                                                                                | 135 |
| 3.5.5. Procédure expérimentale.....                                                                                                                                 | 136 |
| 3.5.6. Analyse des données.....                                                                                                                                     | 140 |
| 3.6. RÉSULTATS .....                                                                                                                                                | 140 |
| 3.6.1. Analyse descriptive.....                                                                                                                                     | 140 |
| 3.6.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure .....                                                                                       | 142 |
| 3.6.3. Analyse inferentielle.....                                                                                                                                   | 144 |
| 3.7. DISCUSSION .....                                                                                                                                               | 149 |
| 3.7.1. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d’efficacité<br>personnelle et le climat socioémotionnel.....                            | 149 |
| 3.7.2. Du rôle modulateur du climat socioémotionnel dans la relation entre le sentiment<br>d’efficacité personnelle et les performances scolaires en français ..... | 153 |
| CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....                                                                                                                               | 155 |
| DEUXIÈME PARTIE : SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE ET<br>PERFORMANCES SCOLAIRES EN FRANÇAIS : IMPLICATION DES FACTEURS<br>PERSONNELS.....                         | 156 |
| INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE .....                                                                                                                            | 157 |
| CHAPITRE 4 : EFFET MÉDIATEUR DE L’ENGAGEMENT SCOLAIRE DANS LA<br>RELATION ENTRE LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LES<br>PERFORMANCES SCOLAIRES .....        | 159 |
| 4.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DE L’ENGAGEMENT .....                                                                                                                    | 159 |
| 4.1.1. Les approches de l’engagement .....                                                                                                                          | 159 |
| 4.1.2. Approche définitionnelle.....                                                                                                                                | 161 |

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.3. Les types d'engagement en milieu éducatif .....                                                                                                               | 163 |
| 4.1.4. Les dimensions de l'engagement .....                                                                                                                          | 165 |
| 4.1.5. L'engagement scolaire et la participation scolaire .....                                                                                                      | 167 |
| 4.1.6. Les facteurs de l'engagement scolaire .....                                                                                                                   | 168 |
| 4.2. ENGAGEMENT, SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET RÉUSSITE<br>SCOLAIRE : ÉTAT DES TRAVAUX .....                                                                 | 170 |
| 4.3. ÉTUDES ANTÉRIEURES ET LA PRÉSENTE SOUS-ÉTUDE .....                                                                                                              | 173 |
| 4.4. HYPOTHÈSE .....                                                                                                                                                 | 175 |
| 4.5. MÉTHODE .....                                                                                                                                                   | 175 |
| 4.5.1. Participants .....                                                                                                                                            | 175 |
| 4.5.2. Instruments de collecte des données .....                                                                                                                     | 177 |
| 4.5.3. Validation des instruments de recherche .....                                                                                                                 | 179 |
| 4.5.4. Procédure de collecte des données .....                                                                                                                       | 181 |
| 4.5.5. Analyse des données .....                                                                                                                                     | 181 |
| 4.6. RÉSULTATS .....                                                                                                                                                 | 183 |
| 4.6.1. Analyse descriptive .....                                                                                                                                     | 183 |
| 4.6.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure .....                                                                                        | 187 |
| 4.6.3. Analyse inférentielle .....                                                                                                                                   | 189 |
| 4.7. DISCUSSION .....                                                                                                                                                | 197 |
| 4.7.1. Des variables de la sous-étude suivant l'âge et le sexe .....                                                                                                 | 197 |
| 4.7.2. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité<br>personnelle et l'engagement scolaire en français .....                    | 198 |
| 4.7.3. De l'effet médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le sentiment<br>d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ..... | 200 |
| CHAPITRE 5 : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET PERFORMANCES<br>SCOLAIRES : RÔLE MODULATEUR DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE .....                                  | 205 |
| 5.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DE L'INTELLIGENCE .....                                                                                                                   | 205 |
| 5.1.1. Définition de l'intelligence .....                                                                                                                            | 205 |
| 5.1.2. Intelligence : perspective développementale .....                                                                                                             | 207 |
| 5.1.3. Les conceptions de l'intelligence .....                                                                                                                       | 211 |
| 5.2. APPROCHE CONCEPTUELLE DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE .....                                                                                                      | 215 |
| 5.2.1. Définitionnelle de l'intelligence émotionnelle .....                                                                                                          | 215 |
| 5.2.2. Dimensions et mesure de l'intelligence émotionnelle .....                                                                                                     | 217 |
| 5.3. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE, APTITUDES SOCIO<br>ÉMOTIONNELLES ET RÉUSSITE SCOLAIRE .....                                                                 | 221 |
| 5.3.1. L'école, un lieu à forte potentialité émotionnelle .....                                                                                                      | 221 |
| 5.3.2. Rôle des aptitudes socio-émotionnelles dans l'adaptation et la réussite scolaire .....                                                                        | 223 |
| 5.3.3. L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire .....                                                                                       | 225 |
| 5.4. ÉTUDES ANTÉRIEURES ET LA PRÉSENTE SOUS-ÉTUDE .....                                                                                                              | 227 |
| 5.5. HYPOTHÈSE .....                                                                                                                                                 | 229 |
| 5.6. MÉTHODE .....                                                                                                                                                   | 229 |
| 5.6.1. Participants .....                                                                                                                                            | 229 |
| 5.6.2. Instruments de collecte des données .....                                                                                                                     | 229 |
| 5.6.3. Validation des instruments de recherche .....                                                                                                                 | 230 |

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.6.4. Procédure de collecte des données .....                                                                                                                           | 231 |
| 5.6.5. Analyse des données .....                                                                                                                                         | 232 |
| 5.7. RÉSULTATS .....                                                                                                                                                     | 232 |
| 5.7.1. Analyse descriptive .....                                                                                                                                         | 232 |
| 5.7.2. Analyse des propriétés psychométriques des instruments de mesure .....                                                                                            | 234 |
| 5.7.3. Analyse inferentielle .....                                                                                                                                       | 236 |
| 5.8. DISCUSSION .....                                                                                                                                                    | 239 |
| 5.8.1. De la comparaison des performances en français suivant le sentiment d'efficacité<br>personnelle et l'intelligence émotionnelle .....                              | 239 |
| 5.8.2. Du rôle modulateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le sentiment<br>d'efficacité personnelle et les performances scolaires en français ..... | 240 |
| CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....                                                                                                                                    | 243 |
| CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION GENERALE DES RÉSULTATS,<br>LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....                                                        | 245 |
| 6.1. RAPPEL SUR L'OBJET D'ÉTUDE .....                                                                                                                                    | 245 |
| 6.2. RAPPEL ET DISCUSSION GENERALE DE RESULTATS .....                                                                                                                    | 246 |
| 6.2.1. Implication des attentes dans la relation entre le SEP et les performances en<br>français .....                                                                   | 246 |
| 6.2.2. Rôle du climat socioémotionnel de la classe dans la relation entre le SEP et les<br>performances en français.....                                                 | 248 |
| 6.2.3. L'engagement scolaire dans la relation entre le SEP et les performances scolaire en<br>français.....                                                              | 250 |
| 6.2.4. Rôle de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre le SEP et les performances<br>scolaires en français.....                                               | 252 |
| 6.2.5. De la relation indirecte entre le SEP et les performances scolaires .....                                                                                         | 253 |
| 6.3. PLUS-VALUE DE LA THÈSE .....                                                                                                                                        | 256 |
| 6.3.1. Plus-value sur le plan théorique .....                                                                                                                            | 256 |
| 6.3.2. Plus-value sur le plan méthodologique .....                                                                                                                       | 259 |
| 6.4. QUELQUES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES.....                                                                                                                             | 260 |
| 6.5. LIMITES DE L'ETUDE.....                                                                                                                                             | 263 |
| 6.6. PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....                                                                                                                                      | 264 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE .....                                                                                                                                                | 265 |
| RÉFÉRENCES.....                                                                                                                                                          | 270 |
| ANNEXES .....                                                                                                                                                            | 302 |