

Metacognitive Supervision and Level of Engagement in Learning Activities among 5th Year Students of the Teacher Training College of Maroua

Kalaza Paul

Doctorant, Département de Psychologie, Université de Douala -Cameroun

Abstract: Cameroon's higher education system has experienced substantial growth in student enrollment, increasing from less than 10,000 to nearly 150,000 between 1980 and 2020, without appropriate pedagogical adaptations. This massification has complicated student success, particularly in psychology where small group work is required. Several studies have revealed difficulties with self-regulation linked to metacognitive deficits in Cameroonian students, impacting Master's programs. This paper examines the relationship between metacognitive supervision and student engagement among Master's students at ENS Maroua. It is grounded in models by Pintrich (2000), Zimmerman (2000), and Winne & Hadwin (2008). A questionnaire was administered to 170 students. The results show that the most engaged students are able to supervise their learning through goal awareness, planning, monitoring and self-evaluation. The paper thus highlights the role of metacognitive supervision in academic achievement in the context of massification.

Keywords: metacognition, engagement, learning activities, metacognitive supervision.

INTRODUCTION

L'étude des leviers de réussite en enseignement supérieur est primordiale face à la massification des effectifs universitaires. Au Cameroun, ce phénomène s'est accompagné de difficultés pédagogiques pour les étudiants, notamment en raison du sureffectif dans certaines filières comme la psychologie (Tsala Tsala, 2003). Par ailleurs, le passage en deuxième cycle exige le développement de nouvelles compétences méthodologiques, telles que la rédaction de mémoires (Tsala Tsala, 2020). Or, les étudiants Camerounais sont confrontés à diverses entraves dans ce cursus avancé, comme le dépôt tardif de travaux (Mbatu, 2017) ou le recours massif au plagiat (Rinck et Mansour, 2013). Ces obstacles traduisent souvent un manque d'engagement dans les apprentissages, pouvant s'expliquer par des difficultés d'autorégulation (Mouiche, 2019). À cet égard, la littérature a mis en évidence le rôle clé de la supervision métacognitive des processus d'étude (Winne & Hadwin, 2008).

Cette recherche vise à analyser la relation entre autorégulation métacognitive et engagement des étudiants de deuxième cycle à l'ENS de Maroua, en se basant sur les principaux modèles théoriques (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Elle s'appuie sur un questionnaire soumis à 170 participants (Richer et al., 2004). L'objectif est de tester l'hypothèse selon laquelle le développement des compétences métacognitives influencerait positivement l'engagement (Nkelzok, 2011; Raeburn, 2022). Les résultats, bien que modestes, confortent cette idée et ouvrent des pistes pédagogiques prometteuses.

RECENSION THEORIQUE

L'analyse des déterminants de la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur revêt une importance capitale dans les systèmes éducatifs contemporains. En effet, face à la massification des effectifs, il importe de cerner précisément les leviers permettant aux apprenants de mener à bien leurs cursus universitaires dans les meilleures conditions. À cet égard, la littérature scientifique s'est penchée avec attention sur le rôle de l'autorégulation et plus particulièrement des capacités métacognitives telles que la supervision des apprentissages. Comme l'ont démontré les travaux pionniers de Pintrich (2000) et Zimmerman (2000), la maîtrise réflexive de ses propres processus d'apprentissage représente un atout indéniable pour réussir aux échelons de l'enseignement supérieurs.

Dans le contexte Camerounais, cette problématique revêt une acuité particulière. En effet, ces dernières décennies, le système universitaire local a connu une croissance exponentielle de ses effectifs, passant de moins de 10 000 étudiants dans les années 80 à près de 150 000 actuellement (MINSUP, 2020). Cependant, comme le souligne Tsala Tsala (2003), cette massification s'est faite sans les réformes structurelles nécessaires pour l'accompagner. Dans ce cadre, les classes surchargées compliquent les enseignements interactifs privilégiés dans certaines filières telles que la psychologie. Par ailleurs, les exigences propres au deuxième cycle, comme la rédaction de mémoires de recherche, représentent un défi majeur pour des étudiants dont le bagage méthodologique demeure lacunaire (Tsala Tsala, 2003).

Le passage en deuxième cycle universitaire représente ainsi un tournant délicat pour les étudiants Camerounais. Plusieurs obstacles complexes à entravent leur réussite aux étapes avancées du cursus:

- le dépôt tardif et différé de leurs mémoires, TPE, TD, et toute autre forme de retards dans la réalisation des tâches. Malgré les délais souvent assez suffisants qui sont généralement assignés à la rédaction des travaux personnels, des travaux de groupe ou encore ceux, alloués à la rédaction des mémoires de fin de formation dans nos universités, le respect des délais par les étudiants n'est pas souvent observé. En effet des informations recueillies auprès d'autorités compétentes, telles que le responsable du département des sciences de l'éducation à l'École normale supérieure de Maroua, précisent qu'environ 20 à 25% des étudiants ne respectent pas les délais de remise de mémoires. Ce responsable avisé affirme que le délai initial de dépôt des mémoires pour l'année 2020-2021 avait dû être reporté, et pour cause, la majorité des apprenants n'ayant pas achevé leurs travaux dans les temps impartis.
- la paresse intellectuelle qui se matérialise par le «copier-coller» selon l'expression de Rinck et Mansour (2013). Ceci consiste à s'approprier une idée, un texte, sans l'attribuer à l'auteur. Ce «copier-coller» des étudiants est souvent considéré comme du plagiat. Ce phénomène pose ainsi la question de la lecture et de l'écriture à l'ère du numérique à l'université (Rinck et Mansour, 2013). Les informations recueillies auprès de quelques étudiants nous ont permis de comprendre que le recours au plagiat est le plus souvent justifié chez certains, par le manque de temps et d'intérêt pour la tâche en question et chez d'autres par la démotivation et la facilité d'accès à l'information.
- le phénomène de polarisation en groupe chez les étudiants pendant les contrôles continus (CC) ou lors des examens de fin de semestre. En effet lors des évaluations certains étudiants moins impliqués dans leur apprentissage se créent d'attroupement autour de ceux disciplinés et mieux engagés. Ce faisant, ils se créent un système du «réseautage» pendant les évaluations. Le phénomène de polarisation en groupe fait référence au fait que l'opinion d'un individu sur un thème donné tend à se renforcer au cours d'une discussion avec des personnes ayant une opinion semblable à la sienne (Myers & Lamm, 1976; Myers, 1978).

- comme autre difficulté notable de ce niveau nous remarquons des cas récurrents de tricherie. Elle traduit le fait que les étudiants ne cherchent pas à travailler pour réussir d'eux-mêmes. La tricherie se perçoit le plus souvent au moment du passage des épreuves et se caractérise par: recopiage du travail d'un camarade, communiquer avec un voisin discrètement, l'utilisation des cartouches et du téléphone portable etc. Tricher aux examens, est une fraude fréquemment commise par un étudiant pour obtenir certains gains, à savoir une augmentation de ses chances de réussite à un examen (Chaput de Saintonge & Pavlovic, 2004; Michaut, 2013). Tous constats traduisent un manque d'engagement dans les apprentissages chez les étudiants.

C'est à la lumière de tous ces observations que s'inscrit la présente étude menée auprès d'apprenants de cinquième année de l'École Normale Supérieure de Maroua. S'appuyant sur les théories socio-cognitives de l'apprentissage autorégulé (Pintrich, 2000) et les modèles de l'autorégulation (Zimmerman, 2000) et du TRL (Winne & Hadwin, 2008), elle analyse la relation entre supervision métacognitive et niveau d'engagement dans les activités d'apprentissage. En effet, comme l'ont montré plusieurs travaux antérieurs, des difficultés d'autorégulation liées à un déficit métacognitif affectent particulièrement les étudiants Camerounais du deuxième cycle universitaire (Tsala Tsala, 2020). Dès lors, développer leurs capacités de supervision métacognitive apparaît comme une piste prometteuse pour favoriser leur implication et *in fine* leur réussite.

La supervision dont il est question dans ce travail renvoie à l'activité métacognitive de surveillance d'une tâche allant de la conception jusqu'à la réalisation. Elle est la capacité de se mettre à distance par rapport à soi-même pour gérer une tâche et modifier en permanence les démarches et les stratégies pour se donner la meilleure chance d'atteindre les buts (FUNDP cité par Nkelzok, 2009). La métacognition correspond à la connaissance qu'un individu a de ses propres mécanismes cognitifs, de leurs résultats et des caractéristiques des informations liées à son apprentissage. Elle fait notamment référence à la capacité de contrôler, réguler et organiser activement ses processus mentaux en fonction des objets sur lesquels ils portent et ce, dans le but de servir des objectifs précis. En d'autres termes, la métacognition implique de pouvoir prendre du recul sur ses processus intellectuels, d'en avoir conscience et de les orchestrer de manière intentionnelle et flexible en vue d'atteindre des buts définis, en s'appuyant sur une connaissance fine des contenus à traiter et des modalités de leur traitement. (Romainville & Wolf, 1995). La métacognition repose sur deux composantes majeurs. Les connaissances métacognitives concernent la compréhension de soi en tant qu'apprenant, de la tâche cognitive à effectuer et des stratégies à mobiliser. Les habiletés métacognitives s'appuient quant à elles sur des fonctions exécutives telles que la planification et la supervision pour appliquer ces connaissances. Cette dernière fonction consiste selon Nkelzok (2009), à garder constamment un œil critique sur le déroulement de son travail (de l'analyse jusqu'à la réalisation) et de contrôler dans quelle mesure les objectifs sont atteints. Ce contrôle s'effectue soit par soi-même, soit par les évaluations fournies par les professeurs et se concrétise en termes de: progrès, rythme de travail, difficultés et réussites, notes obtenues, de la qualité du travail réalisé, de retards ou avances constatés dans le travail. Si des décalages peuvent être observés, il s'agit d'en tenir compte pour la prochaine tranche horaire à planifier.

La supervision métacognitive exercée sur la gestion temporelle chez l'apprenant se décompose en trois étapes fondamentales que sont l'analyse, la planification prospective et la réalisation effective. Ainsi que le souligne Nkelzok (2009), ces trois phases cardinales sont assujetties à un monitoring permanent. La notion de supervision métacognitive renvoie de même, ainsi que l'exposent Lafortune, Jacob et Hébert (2000), à un mécanisme de surveillance, de modulation et d'autosondage. Les opérations de veille visent à observer et vérifier l'efficacité de la pensée en gestation. Elles consistent principalement en une évaluation des actions entreprises lors du cycle d'apprentissage. À titre d'exemple, s'interroger sur le caractère approprié de la stratégie retenue pour résoudre une difficulté méthodologique (liée aux

instruments) et constater si elle génère bien les résultats escomptés constitue une activité type de supervision cognitive.

Ce travail invite dès lors à concevoir des dispositifs visant à outiller méthodologiquement les étudiants Camerounais du supérieur. En effet, comme nous le démontrerons dans les parties suivantes, renforcer leurs compétences de supervision métacognitive représente potentiellement un levier pour surmonter les difficultés inhérentes à l'engagement académique et *in fine* améliorer leurs chances de réussite. Nos résultats empiriques, bien que modestes, confortent cette hypothèse en révélant le lien étroit unissant supervision métacognitive et niveau d'engagement dans l'activité d'apprentissage.

I. MATERIEL ET METHODES

Notre étude repose sur un dispositif opératoire mettant en jeu des participants ainsi qu'un certain nombre d'outils et de supports.

➤ population et échantillon d'étude

Notre population d'étude se compose des apprenants fréquentant l'Ecole Normale Supérieure de Maroua. La population cible ici, est constituée de l'ensemble des étudiants de cinquième année de l'Ecole Normale Supérieure de Maroua (471 étudiants). Ce choix est motivé par le fait que l'activité d'apprentissages que nous voulons mesurer est la rédaction du mémoire de fin de formation (le niveau d'engagement des étudiants de cinquième année à cette activité). L'échantillon de cette étude est composé de 170 apprenants inscrits en cinquième année à l'École Normale Supérieure de Maroua. L'âge moyen de cet échantillon est de 28 ans. Les caractéristiques sociodémographiques montrent une répartition de 93 femmes et 77 hommes. la technique d'échantillonnage la plus appropriée est l'échantillonnage stratifié. Elle consiste *primo* à définir les strates selon le sexe (femme vs homme) et *secundo* tirer aléatoirement dans chaque strate le nombre d'individus correspondant.

➤ questionnaire

Le questionnaire est un outil permettant de recueillir des informations relatives aux connaissances, opinions ou ressentis d'un sujet, comme le souligne Likert en 1981. Cet instrument présente l'avantage de pouvoir s'appliquer à plusieurs individus simultanément, dans le respect de leur anonymat. Il offre également la possibilité de traduire les objectifs de recherche en différents items (Ghiglione & Matalon, 1998). Notre étude a fait usage du questionnaire d'autoévaluation COMEGAM (Connaissances Métacognitives et Gestion de l'Activité Mentale), élaboré par Richer et collaborateurs en 2004. Initialement composé de 35 items, nous n'en avons conservé que 25 au regard de nos objectifs, à savoir évaluer la supervision métacognitive et le niveau d'engagement dans les apprentissages. Deux raisons principales justifient cette sélection : le souci de ne retenir que les items les plus pertinents et l'allègement du questionnaire afin de limiter le risque de lassitude des répondants, tout en préservant la multidimensionnalité du concept évalué. Il convient de rappeler les qualités métrologiques du COMEGAM telles qu'établies par ses concepteurs :

- Fiabilité: le test-retest révèle une cohérence interne élevée, avec un alpha de Cronbach de 0,88.
- Validité de contenu: le COMEGAM couvre de manière exhaustive le domaine de la métacognition grâce à une analyse rationnelle de son contenu.
- Validité de construit: l'analyse factorielle confirmatoire confirme la structure théorique en 3 facteurs (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles).
- Sensibilité: le COMEGAM discrimine bien les groupes contrastés sur le plan métacognitif (experts vs novices). Ainsi, le COMEGAM dans sa forme abrégée à 25 items conserve des qualités

psychométriques satisfaisantes pour évaluer de manière valide et fiable la supervision métacognitive.

➤ Outil statistique de traitement de données

Le traitement des données issues du questionnaire est réalisé à l'aide du logiciel SPSS. Cette étude reposait sur cinq hypothèses opérationnalisées au travers de cinq dimensions de la variable indépendante "supervision métacognitive", mesurées chacune par quatre indicateurs, soit vingt-cinq items au total. Afin d'analyser les résultats, des tests statistiques non paramétriques ont été effectués. Plus précisément, la force des relations entre les variables a été appréciée au moyen du rho de corrélation de Spearman, étant donné la nature des données recueillies via le questionnaire. Ce test est pertinent pour évaluer la relation monotone entre des variables mesurées à l'échelle ordinale (Siegel, 1956; Daniel, 2016). Contrairement à la corrélation de Pearson, le coefficient de Spearman ne nécessite aucune hypothèse concernant la distribution des données, ce qui en fait une mesure appropriée lorsque les rangs d'une variable varient de façon monotone avec ceux de l'autre (Cohen et al., 2013). Ce test est donc adapté pour analyser les liens entre les stratégies de supervision métacognitives et le niveau d'engagement des étudiants.

II. RESULTATS ET INTERPRETATION

Les résultats qui seront présentés ci-après découlent de la mise en relation des variables relatives à la supervision métacognitive et du niveau d'engagement des étudiants dans leurs activités d'apprentissage. Il convient, en amont de l'exposé des résultats, de rappeler certains éléments méthodologiques clés ayant trait à la vérification statistique des hypothèses. Ainsi, le seuil de significativité retenu s'élève conventionnellement à 0,05 (5%), niveau en deçà duquel une relation entre deux variables pourra être considérée comme non fortuite (Howell, 2013). Pour ce faire, deux hypothèses ont été formulées : l'hypothèse nulle (H_0), postulant l'absence de lien statistique entre les variables, et l'hypothèse alternative (H_a), supposant une corrélation existante. De manière formelle, ces hypothèses s'énoncent de la façon suivante : $H_0 : (r = 0)$; $H_a : (r \neq 0)$. Par ailleurs, le risque α de rejeter à tort H_0 a été fixé à 5% (Carricano et al., 2010). Ainsi, si la probabilité p associée au test de corrélation s'avère supérieure à 5%, H_0 sera validée et la relation observée considérée comme fortuite. En revanche, si p se révèle inférieure à 5%, H_0 sera réfutée, témoignant d'une corrélation avérée entre les variables (Howell, 2013).

➤ hypothèse de recherche n°1

La première hypothèse s'énonce comme suit : la prise de conscience de l'importance d'une tâche par des étudiants du second cycle de l'École Normale Supérieure de Maroua induit leur implication dans les activités d'apprentissages.

Tableau:1 Mesures symétriques Prise de conscience * Implication dans les activités d'apprentissage

	Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Corrélation de Spearman r_s	0,464	,070	6,797	,000 ^c
Nombre d'observations valides	170			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Le tableau ci-dessus indique un coefficient de corrélation différent de 0 ($r = 0,46$; $p = 0,00$). Ce qui implique un lien entre les deux variables. Cependant, cette relation est d'une faible intensité. De plus, la valeur p ($0,00$) est inférieure au seuil de signification ($0,05$). Cela nous amène à accepter H_a et à rejeter H_0 .

En conclusion, l'analyse des données montre qu'il existe un lien entre la prise de conscience et l'implication dans les activités d'apprentissage. Ce qui confirme la première hypothèse de cette recherche. Cela signifie que le niveau de prise de conscience permet de vérifier le niveau d'implication dans les activités d'apprentissage.

➤ hypothèse de recherche n°2

La 2^e hypothèse est la suivante: les activités de planification cognitive de tâches chez les étudiantes de cinquième année l'École Normale Supérieure de Maroua facilitent leur implication dans les activités d'apprentissage.

Tableau 2: Mesures symétriques Planification * Implication dans les activités d'apprentissage

	Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Corrélation de Spearman r_s	0,744	0,050	14,440	0,000 ^c
Nombre d'observations valides	170			

Dans ce tableau, on observe un coefficient de corrélation d'une forte intensité ($0,74$). Cela signifie qu'il y a un lien significatif entre les deux variables. Par ailleurs, la valeur p ($0,00$) est inférieure au seuil de significativité ($0,05$). Cela nous amène à rejeter H_0 et à accepter H_a . Il y a donc un lien fort entre la planification cognitive et l'implication dans les activités d'apprentissage ($r = 0,74$; $p = 0,00$).

➤ hypothèse de recherche n°3

Cette hypothèse est formulée comme suit: les activités de contrôle métacognitif au lors de l'exécution d'un tâche chez étudiants du second cycle de l'École Normale Supérieure de Maroua favorisent leur implication dans les activités d'apprentissage.

Tableau3: Mesures symétriques contrôle métacognitif * Implication dans les activités d'apprentissage

	Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Corrélation de Spearman r_s	0,735	0,052	14,038	0,000 ^c
Nombre d'observations valides	170			

Les données de ce tableau indiquent un coefficient de corrélation élevé, ce qui implique l'existence d'un lien entre les deux variables. De plus, la valeur p ($0,00$) est inférieure au seuil de signification ($0,05$). Cela nous amène à rejeter H_0 et à accepter H_a . En conclusion, il y a un lien entre le contrôle métacognitif et l'implication dans les activités d'apprentissage. Ce lien existe aussi bien pour l'échantillon que pour la population.

➤ hypothèse de recherche n°4

Cette hypothèse est formulée comme suit: les activités de régulation métacognitive des étudiants du second cycle de l'École Normale Supérieure de Maroua déterminent leur implication dans les activités d'apprentissage.

Tableau 4: Mesures symétriques Régulation métacognitive * Implication dans les activités d'apprentissage

	Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Corrélation de Spearman <i>rs</i>	0,838	0,037	19,922	0,000 ^c
Nombre d'observations valides	170			

Ce tableau indique un coefficient de corrélation élevé ($r=0,83$). On rejette H_0 et accepte H_a : il y a un lien fort entre régulation métacognition et implication dans les activités d'apprentissage ($r= 0,83$; $p = 0,00$). Par ailleurs, la valeur p ($0,00$) est inférieure au seuil de signification ($0,05$), ce qui nous permet de dire que ce lien observé est autant vrai pour l'échantillon que pour la population.

➤ hypothèse de recherche n°5

Les activités d'autoévaluation métacognitive des étudiants du second cycle de l'École Normale Supérieure de Maroua influencent leur implication dans les activités d'apprentissages.

Tableau5: Mesures symétriques Autoévaluation métacognitive* Implication dans les activités d'apprentissage

	Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Corrélation de Spearman <i>rs</i>	0,730	0,032	13,839	0,000 ^c
Nombre d'observations valides	170			

Les données de ce tableau indiquent qu'il y a un lien fort entre l'autoévaluation métacognitive et implication dans les activités d'apprentissage ($r=0,73$, $p=0,00$). L'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative acceptée, car, la valeur p ($0,00$) est inférieure au seuil de signification ($0,05$).

L'observation des cinq tableaux de corrélation révèle une relation positive entre chaque dimension de la supervision métacognitive (planification, surveillance, régulation, évaluation, motivation) et le niveau d'engagement des étudiants. Cependant, ce sont spécifiquement les processus de régulation cognitive et d'autoévaluation qui entretiennent les liens statistiques les plus étroits avec l'engagement dans les apprentissages. En définitive, l'ensemble des activités métacognitives de gestion de tâche corrént positivement avec l'engagement, mais ce sont particulièrement les capacités de régulation de la démarche et d'évaluation de sa propre performance qui s'avèrent les plus explicatives du degré d'engagement des étudiants.

III. DISCUSSION DES RESULTATS

Les analyses menées révèlent une corrélation significative entre les capacités de supervision métacognitive et le degré d'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissage. L'étude confirme notamment que le manque d'investissement observé corrobore un faible niveau de prise de conscience métacognitive, considéré par Dignath et al. (2008) comme préalable indispensable à la mise en œuvre de stratégies cognitives efficaces. Ces auteurs soulignent également l'importance d'une conscientisation des processus stratégiques déployés et de leurs effets, ainsi que le travail sur les variables motivationnelles. Par ailleurs, pour s'engager dans un apprentissage stratégique, l'apprenant doit prendre conscience de la pertinence de la tâche à accomplir (Dignath et al., 2008). Un déficit de conscientisation portant sur l'intérêt d'une tâche compromettrait mécaniquement son implication.

Les résultats obtenus de la 2^e hypothèse mettent en exergue le lien entre manque de planification et faible engagement. En effet, une planification lacunaire ou inexistante traduit un manque de projection quant à la manière d'exécuter la tâche et au choix des stratégies adaptées (Hoc, 1987). Or, pour assurer un déroulement optimal de l'activité d'apprentissage, l'étudiant se doit d'anticiper et de disposer d'une

marge de manœuvre, surtout lorsque la pression temporelle augmente le risque de perte de contrôle (Hoc, 1987). Ces constats corroborent les modèles métacognitifs considérant que la planification requiert l'observation et l'analyse préalables des connaissances acquises vis-à-vis des situations impliquées, processus approchant les caractéristiques attribuées au domaine métacognitif (Hoc, 1987).

Nos résultats peuvent également être discutés à l'aune de modèles théoriques éclairants sur les processus d'apprentissage autorégulé. Premièrement, le modèle sociocognitif de Pintrich (2000) conceptualise l'apprentissage comme une interaction dynamique entre dimensions personnelles, comportementales et contextuelles. Nos données tendent à illustrer la prégnance des capacités métacognitives individuelles, ainsi que leur incidence sur l'engagement dans les tâches. Deuxièmement, selon le modèle de l'autorégulation décrit par Zimmerman (2000), le cycle d'apprentissage s'articule autour de trois phases clés : préparatoire, performative et d'autoréflexion impliquant ainsi la métacognition, la motivation et le comportement. Nos variables métacognitives semblent refléter ces différentes étapes du processus autorégulé. Troisièmement, le modèle TRL élaboré par Winne et Hadwin (2008) dépeint l'apprentissage comme une trajectoire reposant sur des mécanismes de définition d'objectifs, de suivi et de contrôle. À cet égard, la planification pourrait correspondre à la délimitation des tâches, la régulation au monitoring et l'évaluation au contrôle de la trajectoire.

Ces cadres conceptuels mettent en exergue le caractère itératif et interactif de l'autorégulation, ainsi que l'importance des habiletés métacognitives à chacun de ses stades. Nos résultats témoignent des effets d'un déficit de certains de ces processus sur l'engagement dans une dynamique d'apprentissage optimale. Le développement de telles compétences par le biais d'interventions pédagogiques pourrait favoriser l'autonomie des étudiants.

CONCLUSION

En définitive, ce travail a permis de mettre en lumière, comme l'avaient théorisé Pintrich (2000), Zimmerman (2000) et Winne et Hadwin (2008), le lien positif entre supervision métacognitive et engagement des apprenants dans leur étude. En nous appuyant sur les principaux modèles de l'apprentissage autorégulé développés par ces auteurs, nous avons pu vérifier empiriquement que les différentes composantes de la métacognition - connaissance de soi, planification, contrôle, régulation et évaluation telles que conceptualisées par Lafortune et al. (2000) favorisent l'implication des apprenants, comme le suggéraient déjà les travaux pionniers de Pintrich (2000) et Zimmerman (2000).

Nos résultats corroborent ainsi l'hypothèse d'une relation positive entre le développement des compétences métacognitives, en particulier la supervision des processus cognitifs conceptualisée par Winne et Hadwin (2008), et le niveau d'engagement des étudiants du deuxième cycle universitaire camerounais, conformément aux prédictions de ces auteurs.

Sur les plans pédagogique et théorique, cette étude ouvre des perspectives stimulantes quant à l'importance de outiller métacognitivement les apprenants pour renforcer leur motivation et leurs chances de réussite, comme le recommandent Pintrich (2000) et Zimmerman (2000). Elle invite à poursuivre l'exploration de ce lien prometteur amorcée par ces auteurs fondateurs, notamment via des recherches expérimentales ou qualitatives complémentaires.

In fine, en identifiant précisément les leviers de la réussite estudiantine tels que conceptualisés par Pintrich (2000), ce travail contribue modestement mais sûrement à éclairer les enjeux de la massification universitaire dans le contexte camerounais.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New-York: Freeman.
3. Bessing, B.A., & Douala, A.E. (2015). Stratégies d'autorégulation, prise de conscience et performances intellectuelles. *Innovative Space of Scientific Research Journals*, pp. 1186-1194
4. Büchel, F.P. (2007). *L'intervention cognitive en éducation spéciale. Deux programmes métacognitifs*. Genève: Université de Genève, Carnets des Sciences de l'Education.
5. Flavell, J. (1985). Développement métacognitif, in J. BIDEAUD et M. RICHELLE, (dir). *Psychologie développementale: problèmes et réalités*, Mardaga.
6. Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques: Théories et pratique*. Armand Colin.
7. Hoc, J.M. (1980). L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail. *Bulletin de Psychologie*, 33, 344,207-21
8. Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology*. Cengage Learning.
9. Lafortune, L., Jacob S., & Hébert. (2000). *Pour guider la métacognition*. presses de l'Université du Québec.
10. Leplat, J., Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 1, 49-64.
11. Likert, R. (1981). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-53.
12. MINSUP. (2020). Rapport sur l'état du système d'enseignement supérieur au Cameroun 2019-2020.
13. Nkelzok, K. V. (2009). *La Discipline Métacognitive: Le contrôle de soi*. Paris: Danoia.
14. Noël, B. (1991). *La métacognition*. De Boeck.
15. Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, in *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
16. Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
17. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.
18. Prouteau, A, Verdoux H, Briand C., et al. (2005) Cognitive predictors of psychosocial functioning outcome in schizophrenia: a followup study of subjects participating in a rehabilitation program. *Schizophr Res*, 77, 2-3.
19. Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Colin
20. Richer, S. F., Mongeau, P., Lafortune, S., Deaudelin, C., Doudin, P. A., & Martin, D. (2004). Adoption d'une pédagogie inspirée de la métacognition par des maîtres en formation initiale. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 307-333.
21. Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: l'Harmattan.

22. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
23. Tsala Tsala, J.-P. (2003). *Transferts des modèles éducatifs dans l'enseignement secondaire public (1980-2003). Le cas du Cameroun* (Rapport final). Genève: Unesco.
24. Unesco (2008). Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Consulté le 6 août 2011, à l'adresse
25. Van Den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Wolfs, J.L.N., Romainville B.M. (1995). La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Rev Fr Pedagog*, 112, 1, 47-56.
26. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (p. 297–314). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
27. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
28. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: theory, research, and applications* (pp. 13-41). San Diego: Academic Press.
29. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.