UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Le SRLIS et le MSLQ
Version 2

FAVEZ Samuel

Travail écrit, Apprendre à apprendre, SA 2024

Fribourg, 23 décembre 2024

Samuel Favez

INTRODUCTION **2**

SRLIS **3**

DESCRIPTION DE L'OUTIL 3
Validité et fidélité *3*
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON 4
MÉTHODOLOGIE 4
RÉSULTATS 4
Utilisation des stratégies *4*
Occurrences *5*
Régularité d'utilisation des stratégies *7*
DISCUSSION 8

MSLQ **9**

DESCRIPTION DE L'OUTIL 9
Validité et fidélité *9*
MÉTHODOLOGIE 10
RÉSULTATS 10
DISCUSSION SUR L'OUTIL 12

COMPARAISON ENTRE LES DEUX OUTILS SRLIS ET MSLQ **12**

CONCLUSION **13**

LISTE DES REFERENCES ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ANNEXES **18**

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR **26**

Introduction

Face aux défis des études universitaires, un apprentissage autorégulé peut faire la différence entre échec et succès (Zimmerman et Martinez, 1986). L'apprentissage autorégulé se situe à l'interaction entre quatre champs conceptuels : la métacognition, la théorie-socio cognitive, la motivation et les stratégies d'apprentissage. L'apprentissage autorégulé peut être défini comme « un processus actif et constructif par lequel les apprenants établissent des buts pour leur apprentissage, réalisent le monitorage, le contrôle ainsi que la régulation de leurs cognitions, motivations et comportements, et cela, tout en étant guidés et contraints par leurs buts et les caractéristiques contextuelles de l'environnement »(Berger, 2012).

La capacité à apprendre n'est donc pas un trait de personnalité, mais bien un processus modifiable. (Noel et Cartier, 2016). Identifier les stratégies mobilisées dans ce processus est donc un élément essentiel pour améliorer l'apprentissage. Historiquement, les stratégies d'apprentissage étaient réparties en trois types : les stratégies cognitives, métacognitives et affectives. Dans le modèle de l'apprentissage autorégulé, les croyances motivationnelles ainsi que la régulation de la motivation viennent s'y ajouter.

Pour identifier les stratégies d'apprentissage, plusieurs instruments de mesure ont été créés. Nous étudieront deux instruments : le SRLIS (Self-Regulated Learning Interview Schedule) et le MSLQ (Motivated Strategy for Learning Questionnaire) en interrogeant deux étudiantes universitaires.

Ces deux outils très connus et utilisés s'appuient sur la méthode auto-rapportée permettent surtout de comprendre *« comment l'élève se représente et perçoit sa propre régulation »* (Focant, 2007).

Ce travail se composera en trois parties distinctes. La première sera consacrée au SRLIS, puis une deuxième partie abordera le MSLQ. Enfin, la troisième partie permettra une comparaison entre les deux outils permettant ainsi de mettre en relief les éléments pertinents de chacun d'eux et abordera des pistes de réflexions.

SRLIS

Description de l'outil

Le SRLIS est un instrument créé par Barry J. Zimmerman et Manuel Martinez-Pons (1986) permettant d'évaluer l'apprentissage autorégulé des apprenant·e·s[1]. Il se présente sous la forme d'une interview structurée comprenant six scénarios situationnels : étudier en situation de classe, rédiger des devoirs évalués, compléter des devoirs universitaires, préparer des examens, étudier lors d'une baisse de motivation, étudier à domicile.

Pour chaque scénario, l'étudiant·e répond de manière spontanée sur les stratégies d'apprentissage connues et déclarées comme mobilisées.

Zimmerman et Martinez-Pons (1986) proposent 14 catégories de stratégies d'auto-évaluation à savoir : auto-évaluation (1), organisation et transformation (2), fixation d'objectifs et planification (3), recherche d'informations (4), tenue de registre et suivi (5), structuration de l'environnement (6), conséquences personnelles (7), répétition et mémorisation (8), recherche d'aide sociale auprès des pairs (9), des enseignants (10) et des adultes (11), examen des test (12), des notes (13) et des manuels (14). Une dernière catégorie est libre : autre (15).

Validité et fidélité

Le test de SRLIS est annoncé comme valide, fidèle et standardisé. Dans une précédente étude de Zimmerman, 93% des apprenant·e·s ont été correctement classé·e·s selon leur réussite effective (Zimmerman et Martinez, 1986). Ainsi, « la qualité et la quantité des stratégies enregistrées se sont révélées hautement prédictives des résultats aux examens » (Zimmerman, 2002).

Le choix d'une interview structurée permet de limiter l'influence liée à l'outil lui-même, celui-ci ne suggérant aucune stratégie (Zimmerman et Martinez, 1986).

Description de l'échantillon

L'échantillon est composé de deux étudiantes de l'université de Fribourg. C'est un échantillon de convenance, non-probabiliste. Ce choix a été fait pour une raison de facilité d'accès, cependant il respecte tout de même le critère prépondérant d'apprenantes en études universitaires. Il n'y a donc pas, à notre sens, un biais de sélection (Kleist, 2010).

Individu 1

Âge : 18 ans

Genre : femme

Faculté : lettres et sciences humaines

Niveau d'étude : Bachelor 1ère année

Individu 2

Âge : 23 ans

Genre : femme

Faculté : lettres et sciences humaines

Niveau d'étude : Bachelor 3ème année

Méthodologie

En octobre 2024, pour cette évaluation, nous avons rencontré les participantes. Nous leur avons expliqué brièvement le contexte et le déroulement de l'entretien et que ce dernier serait enregistré pour pouvoir y extraire les données anonymisées.

Par la suite, nous avons retranscrit l'entretien à l'aide de l'application « Reverside », puis contrôlé manuellement et corrigé les imperfections du logiciel. Nous avons annoté l'entretien en attribuant les différentes stratégies, puis reporté les résultats dans la base de données selon trois modalités à savoir : utilisation de la stratégie oui/non, fréquence des stratégies (nombre d'occurrences) et enfin régularité d'utilisation des stratégies (sur une échelle allant de 1 à 4). Enfin, nous avons analysé les résultats.

Résultats

Les résultats seront présentés dans l'ordre selon les trois modalités à savoir : utilisation, fréquence et régularité.

Utilisation des stratégies

Concernant l'utilisation des stratégies, les premiers éléments que nous pouvons faire ressortir est l'utilisation de 12 stratégies sur les 14 possibles. En effet, deux stratégies n'apparaissent pas à savoir : la stratégie n° 11 « déclarations indiquant que l'élève s'efforce de solliciter l'aide des adultes » et la stratégie n°12 « déclarations indiquant que l'élève s'efforce de relire les tests ».

L'absence de l'utilisation de ces deux stratégies peuvent répondre à deux explications différentes. Concernant la stratégie n°11, les étudiantes étant en cursus universitaire, il paraît logique, au vu de la spécificité de la matière, de se tourner davantage vers ses pairs ou ses

enseignant·e·s que vers ses parents. Cette explication peut être concomitante avec les données récoltées à savoir une forte utilisation (deuxième plus forte occurrence) de la stratégie n°9 de recherche d'aide auprès des pairs.

L'absence de la stratégie n°12 peut avoir, à mon sens, deux explications possibles : la première est, qu'étant étudiante en Bachelor, il n'y a peut-être pas encore eu beaucoup de tests sur lesquels s'appuyer. Nous avons dû préciser dans l'interview que nous ciblions le cursus universitaire et non pas celui du lycée : « On parle à l'uni ou genre du lycée ? » ou encore « mais si c'est un examen, je privilégie aussi le travail en groupe. Ça à fond, enfin, depuis le lycée du coup, c'est ce que j'essaye de faire. »

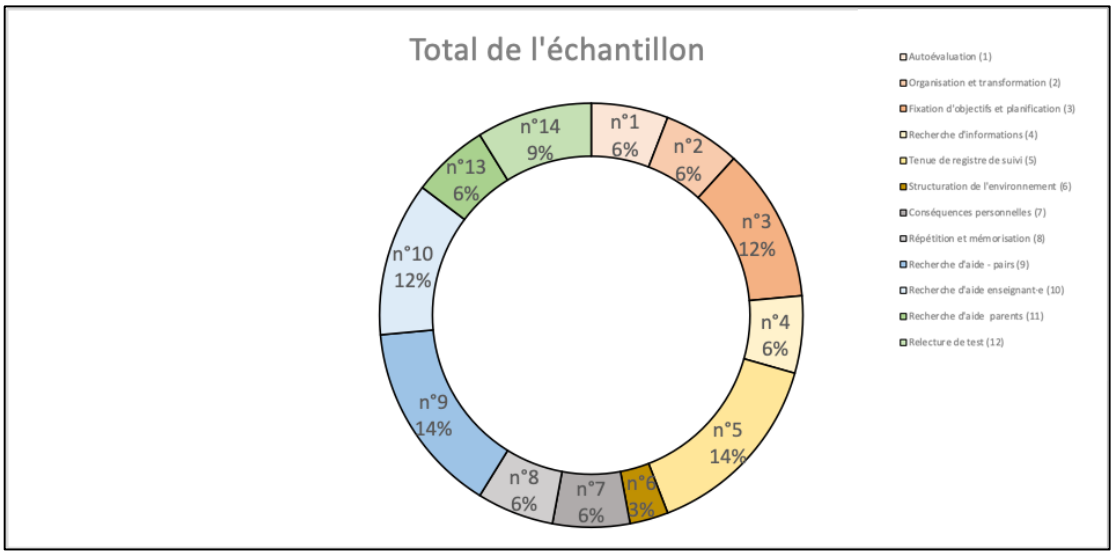
La deuxième explication est que les évaluations sont rarement utilisées dans un but de formation[2], ce qui peut expliquer le fait que les étudiantes, ici, ne puissent recourir à celles-ci dans un but d'apprentissage.

Occurrences

Concernant l'occurrence, nous avons extrait deux graphiques simples nous permettant de mieux saisir les résultats récoltés.

Figure 1

Occurences totales de l'échantillon



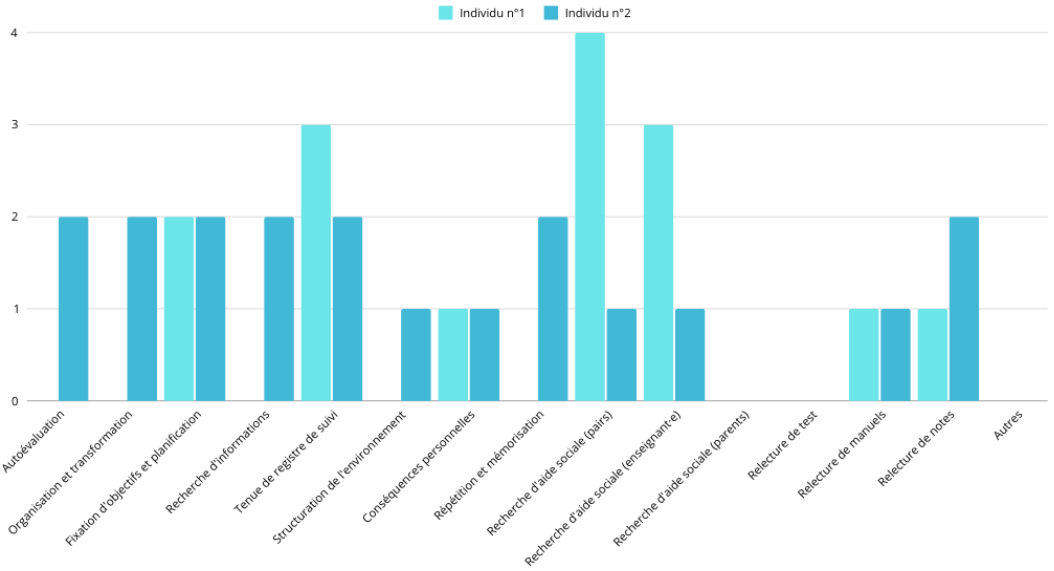
Ce premier graphique nous montre que les stratégies de recherche d'aide sociale (n°9 et 10 en bleu) occupent une part importante, tout comme la stratégie n°5 qui concerne principalement la prise de notes. Dans une précédente recherche, l'utilisation de la stratégie de recherche d'aide auprès des autres est positivement corrélée aux bons résultats académiques[3] (Zimmerman et Martinez, 1986).

[2] Les enseignants « *imaginent difficilement qu'il soit possible d'intégrer pleinement l'évaluation aux situations d'apprentissage* ». (Fagnant et Goffin, 2017)

[3] "The finding that high achieving students relied more heavily on social sources of assistance (categories 9-11) than lower achieving youngsters is concordant with social learning emphases" (Zimmerman et Martinez, 1986)

Figure 2

Fréquence par individu - mention de stratégies citées



Pourtant, un deuxième graphique isolant chaque individu nous permet de constater de grandes différences entre elles. En effet, l'individu n°1 n'utilise que la moitié des stratégies identifiables (7 sur 14). Surtout, il semble indispensable pour elle d'échanger et de s'aider de ses pairs. Cela peut paraître logique : la recherche auprès des pairs peut s'apparenter à une stratégie heuristique[4], peu couteuse par rapport à d'autres stratégies demandant un coût cognitif et un investissement temporel plus important (Eccles et Wigfield, 2002).

Cependant, nous pouvons nuancer ce propos : moins de stratégies ne signifie pas forcément moins d'utilisation. Nous pouvons aussi noter que 7 stratégies utilisées est ici le niveau le plus bas, mais comparativement à d'autres études, 7 stratégies est proche du maximum (8)[5]. Cela peut s'expliquer par la nature de l'échantillon. Ici, nous avons à faire à des étudiants universitaires, donc peut-être plus à même d'autoréguler leurs apprentissages que le public cible de l'étude menée par Zimmerman. L'individu n°2, au contraire, va utiliser pratiquement toutes les stratégies de manière égales entre-elles. D'autres études ont montré l'importance de l'hétérogénéité dans le choix des stratégies[6].

Un point intéressant que l'on peut tirer de cette hétérogénéité dans l'utilisation des stratégies est que la seconde étudiante semble plus choisir ses stratégies en fonction de la situation, tandis que la première étudiante semble avoir une seule manière de fonctionner. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans l'interview « … je dirais prendre des notes pendant le cours {…} aussi discuter avec les camarades, potentiellement pour voir leurs notes, leurs résumés {…} c'est une stratégie de base, je n'en ai pas forcément d'autres ».

---

[4] « Une heuristique est une stratégie très rapide, très efficace – donc économique cognitivement –, qui marche très bien, très souvent, mais pas toujours !… à la différence de l'algorithme exact, plus lent, plus analytique, mais qui conduit toujours à la bonne solution » (Houdé, 2011).

[5] « some students failed to mention a single strategy despite probing by the experimenter, whereas other children offered as many as eight strategies ». (Zimmerman et Martinez, 1986)

[6] "The high achievement group displayed significantly greater use of all self-regulation strategies except for self-evaluation, and it displayed significantly less use of "other" responses". (Zimmerman et Martinez, 1986)

Régularité d'utilisation des stratégies

Comme nous l'avons vu dans la méthodologie, nous avons également demandé pour chaque stratégie mentionnée, la fréquence d'utilisation de celle-ci sur une échelle allant de 1 à 4.

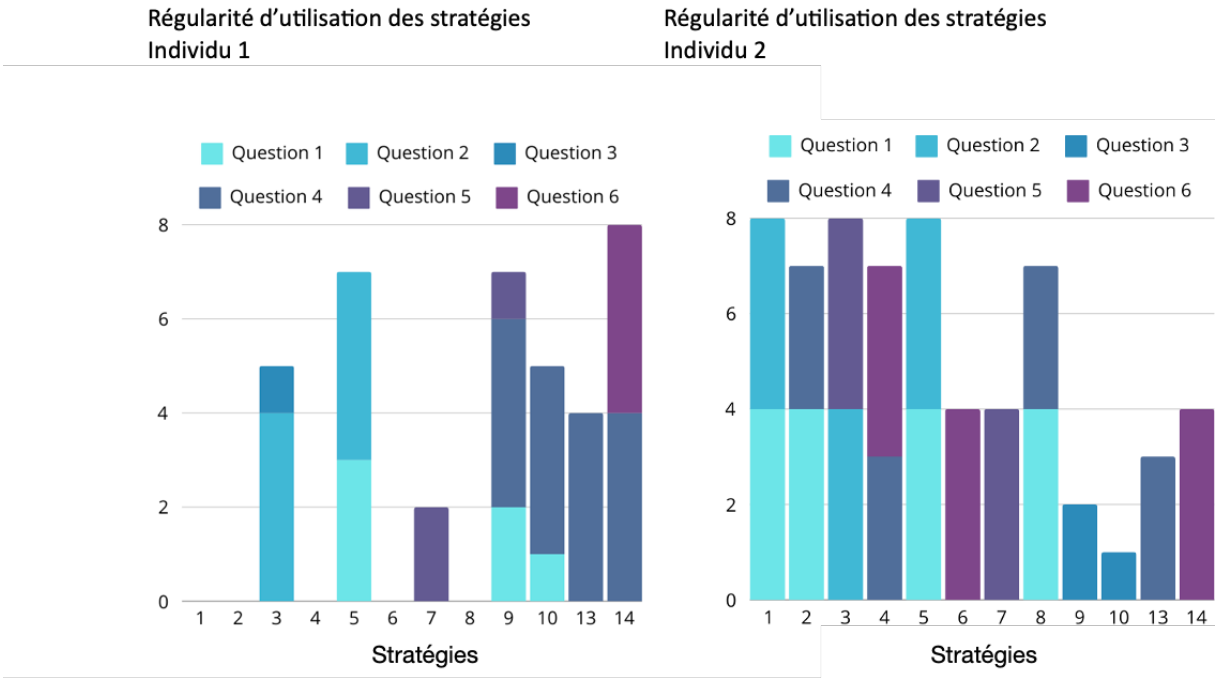
1 = rarement et 4 = souvent

En compilant les données par stratégie, nous constatons que, pour les deux étudiantes, la plupart du temps où une stratégie est citée, elles mentionnent une forte utilisation de celle-ci (souvent 4). Selon nous, nous pouvons émettre deux hypothèses à ce sujet : la première est qu'il est peut-être difficile de parler des stratégies que l'on n'utilise pas ou peu. Dès lors, un manque de hiérarchisation dans la fréquence d'utilisation des stratégies peut ressortir. La deuxième hypothèse serait plus associée à un biais de désirabilité, que nous verrons plus en détails dans le chapitre consacré à la discussion sur l'outil de mesure. En effet, l'espérance de la figure estudiantine parfaite, maitrisant son apprentissage, sans stress ni contrecoup est facilement envisageable.

Dès lors, il devient difficile de s'écarter de cette image, qui plus est en début d'année scolaire. Cela peut être une raison pour laquelle les réponses sont si fortement marquées.

Figure 3

Fréquence d'utilisation des stratégies (de 1 à 4 cumulables)



Grâce à ce graphique, nous remarquons que l'étudiante n°1 utilise moins de stratégies que l'étudiante n°2, mais qu'en plus, en termes de fréquences cumulées, l'étudiante n°1 se situe largement en dessous de l'étudiante n°2 (38 contre 63). En d'autres termes, la fréquence d'utilisation des stratégies de l'étudiante n°1 ne compense pas celle de l'étudiante n°2, alors

que l'on aurait pu s'attendre à une utilisation plus fréquente de son choix restreint de stratégies. Ce point est important car, lors d'une précédente étude, B.J. Zimmerman a montré que la fréquence d'utilisation (SC) était le facteur le plus influent de la prédiction, bien que les trois mesures soient significatives[7] (Zimmerman et Martinez, 1986).

Discussion

Nous avons vu que l'outil de mesure permet effectivement, comme la littérature le mentionnait, d'évaluer les stratégies liées à l'apprentissage. En effet, d'une part, pour l'ensemble de l'échantillon, presque toutes les stratégies (12 sur 14) ont été utilisées et des pistes explicatives ont pu être mentionnées pour les deux autres.

En outre, la forme de l'outil (interview dirigée) permet de réellement donner la parole aux interviewées. Par-là, l'outil ne semble pas avoir une influence sur le choix des réponses (biais de mesure).

Nous pouvons, malgré tout, citer quelques limites. Tout d'abord, le biais de désirabilité est tout de même très prégnant, surtout chez une participante. En effet, elle parlera plusieurs fois de situations hypothétiques : « hypothétiquement, je sais pas genre si j'ai pas le choix de faire un devoir et malgré que je sois pas motivée, je sais pas je vais peut-être essayer de découper peut-être le travail ».

Ici, nous ne savons pas si cette situation lui est déjà arrivée par le passé, mais pas encore durant cette année-ci, d'où l'utilisation du mot « hypothétiquement » ou si cette situation n'est jamais arrivée et que ce serait sa manière de régir dans un tel cas. Dès lors, la pertinence de la mesure devient difficile à identifier. Cela, fait aussi ressortir le rôle de la personne qui interviewe. Nous aurions pu recadrer un peu plus l'interview, reprécisant qu'il faut parler de situations réelles, mais étant novice dans l'utilisation de cet outil, il est aussi difficile pour la personne qui interroge de trouver le bon dosage interventionnel.

Un autre biais possible est le décalage probable entre la pratique déclarée et effective. En effet, rien ne nous dit que ce qui est déclaré est réellement mis en place. Pour contrer cela, la demande d'un exemple pratique déjà mis en place aurait peut-être permis d'écarter quelque peu ces deux premiers biais.

Un troisième biais se situe dans le fait que le test n'est, ici, passé qu'une seule fois. Nous avons donc un aperçu d'un seul instant T, qui plus est en début d'année académique. Il serait intéressant de refaire passer le questionnaire en fin de semestre pour voir si les stratégies sont toujours les mêmes ou si celles-ci ont changé.

Enfin, un dernier décalage possible est celui du décalage sémiotique entre l'expérience, la déclaration et la compréhension que l'on fait de celle-ci. En effet, « il n'y a pas de contact direct

[7] « These statistical results indicate that the SC measure was the most effective, although all three disciminant function coefficients were significant » (Zimmerman et Martinez, 1986)

ou pur entre une personne et son expérience mais celui-ci se fait toujours par des médiations » (Balslev, Lenzen, et Ronveaux, 2019).

MSLQ

Description de l'outil

Le MSLQ - Motivating Stategies for Learning Questionnaire - est un outil de diagnostic auto-rapporté conçu pour évaluer les orientations motivationnelles et l'utilisation de stratégies d'apprentissage (Pintrich, Smith et Mckeachie, 1991).

Développé dès 1986 à l'université du Michigan par Paul R. Pintrich et son équipe (DavidA.F.Smith, Teresa Garcia, et Wilbert J. McKeachie), le MSLQ est un instrument psychométrique utilisé dans de nombreuses recherches et contextes culturels (Karadeniz et al., 2008) ;Mills et Blankstein, 2000 ; Feiz, Hooman et kooshki, 2013)

Il s'agit d'un questionnaire auto-rapporté portant sur un cours en particulier. Il est composé de 81 items évalués à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 7. Le chiffre 1 indique la mention « ne me correspond pas du tout » et le chiffre 7 « me correspond entièrement ». Il se sépare en deux grandes composantes : les stratégies d'apprentissage (50 items) et une composante motivationnelle (31 items).

Concernant les stratégies celui-ci se sépare également en deux groupes. D'un côté les stratégies faisant références à l'aspect cognitif et métacognitif sous-catégorisant *la répétition - l'élaboration – l'organisation – la pensée critique* et *l'autorégulation métacognitive*. De l'autre, celles faisant référence à la gestion des ressources tels que *la gestion du temps et de l'environnement d'étude – la régulation de l'effort – l'apprentissage par les pairs et la recherche d'aide.*

Pour la composante motivationnelle, celle-ci se décompose en trois catégories :

- les items liés à la valeur : *buts intrinsèques – buts extrinsèques – valeur de la tâche.*
- une catégorie liée à la croyance : *contrôle des croyances d'apprentissage – auto-efficacité*.
- enfin, il y a une catégorie liée à la composante affective avec l'*anxiété.*

Validité et fidélité

Concernant la validité, le questionnaire est construit sur un modèle à six facteurs pour la motivation et neuf pour les stratégies d'apprentissage. Une réduction des items a amélioré sa

validité (Duncan et McKeachie, 2005) bien que certaines études remettent celle-ci en question (De Araujo, Gomes et Jelihovschi, 2023).

Pour la fidélité, l'indice de Cronbach va de 0.52 à 0.91 ce qui est pour l'ensemble consistant (Pintrich, Smith et Mckeachie, 1991).

Méthodologie

Pour la méthodologie, nous avons gardé le même échantillon que pour le SRLIS.

Nous avons randomisé les questions, mis en page le questionnaire avec un bref texte explicatif et transmis celui-ci aux deux étudiantes.

Un point important est que nous leur avons demandé de se positionner par rapport à un cours difficile pour elle. Ceci permet d'homogénéiser quelque peu les réponses de notre échantillon, de faire ressortir davantage une efficacité réelle plutôt qu'hypothétique et enfin de faire ressortir un maximum de stratégies. Étant donné que « les stratégies de régulation de la motivation sont plutôt activées dans les situations de difficulté que dans les situations de distraction » (Cosnefroy, 2010).

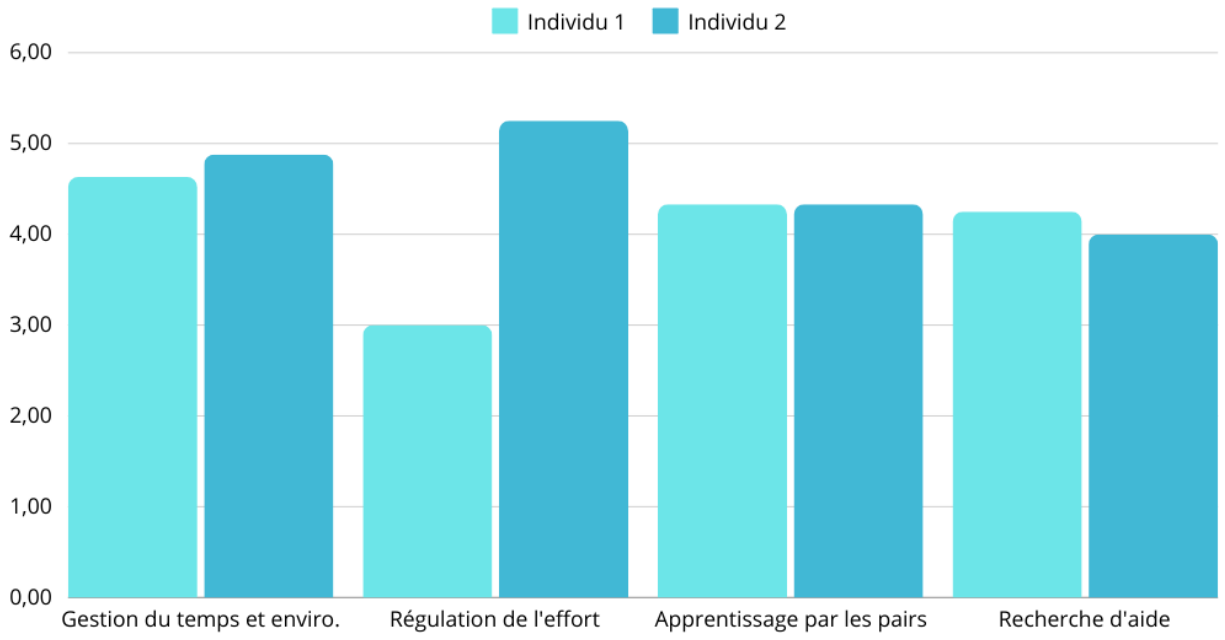
Résultats

Pour la catégorie reprenant les stratégies d'apprentissage liées à la gestion des ressources, nous constatons que l'individu n°2 a une meilleure régulation de l'effort que l'individu n°1. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que l'individu n°1 est relativement novice dans le cursus académique contrairement à l'autre étudiante. En effet, l'expérience dans les études joue un rôle sur la régulation. (Houart, et al., 2019 ; Martin, Marsh et Debus, 2003)

Figure 4

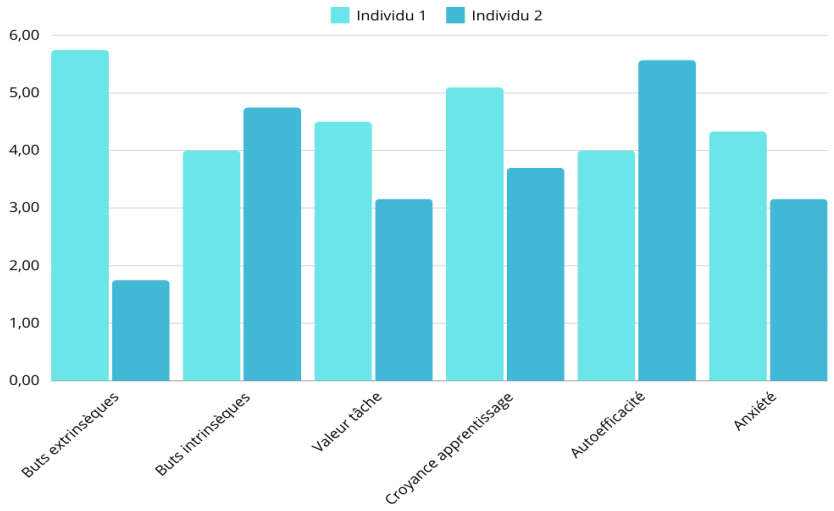
Stratégies d'apprentissage

(cognitif et métacognitif)



Concernant les aspects cognitifs et métacognitifs, peu de différences significatives se dégagent. Nous pouvons tout de même relever que le score moyen de l'individu 1 (4.43) et l'individu 2 (4.26) se situe dans le troisième quartile ce qui représente un résultat relativement élevé.

Figure 5



Ce graphique (figure 5) représente la composante motivationnelle. Un premier point marquant est la différence concernant les buts d'apprentissage. Nous pourrions attribuer là encore cette différence à l'avancée dans le cursus des deux étudiantes, l'individu 1 étant en début de cursus universitaire contrairement à l'individu 2 qui est en fin de cursus. Nous savons qu'en fin de cursus, la motivation extrinsèque, notamment introjectée et par régulation externe, diminue (Berger, 2021 ; Duguet et Sophie, 2023/3). Nous pouvons faire également un lien entre la

motivation extrinsèque élevée et l'anxiété. En effet, selon Sophie Morlaix et Marielle Lambert-Le Mener les élèves dont la régulation est introjectée présentent plus d'anxiété (Morlaix et Marielle, 2015). Concernant l'autoefficacité, nous constatons également une différence potentiellement attribuable à l'expérience (expérience active de maitrise) (Rondier, 2003). Par ailleurs, nous pouvons également faire un lien avec l'anxiété, puisqu'une meilleure autoefficacité permet de diminuer l'anxiété (Galand et Vanlede, 2004/5).

Concernant le résultat sur la valeur de la tâche, il est difficile d'expliquer ce résultat. L'hypothèse qu'étant en début de cursus, l'individu 1 peut être fortement impliquée et accorder ainsi une forte valeur à la tâche, comme le font ressortir ces résultats dans ces deux items par exemple où elle accorde une très grande importance (importance de 6 sur 7) : « *Il est important pour moi d'apprendre la matière de ce cours »* et « je pense qu'il m'est utile d'appendre le matériel de ce cours. ». Par ailleurs, ce fort engagement permettrait aussi de faire le lien avec le niveau d'anxiété plus élevé, comme l'ont montré Brault-Labbé et Dubé avec le concept de surengagement (Brault-Labbé et Dubé, 2007).

Discussion

Le MSLQ est intéressant en plusieurs points. Tout d'abord, dans la facilité pratique, c'est un questionnaire simple, bien qu'assez long, capable d'offrir des données d'un large échantillon relativement facilement. De plus, comme nous l'avons vu dans la description, il est adaptable à divers contextes culturels, linguistiques ou selon les domaines singuliers. En contenant également une orientation motivationnelle, il permet d'appréhender l'interdépendance entre les aspects motivationnels et cognitifs (Berger, 2013 ; Pintrich, 1999 ; Zimmerman et Labuhn, 2012).

Néanmoins, nous voyons aussi deux grands écueils. Le premier est qu'étant un questionnaire auto-rapporté, il relate uniquement ce que les personnes interrogées ont transmis et non pas la réalité. Cela ouvre la porte à beaucoup de biais potentiels tels que la désirabilité sociale (Coron, 2020), ou le biais de confirmation (Vorms, 2021/4), etc.

Le second est le manque d'informations qualitatives liées aux réponses recueillies. En effet, si l'on entre dans le détail des items, pour certains construits, les réponses semblaient cohérentes, exceptées une seule qui détonnait avec les autres et baissait la moyenne du construit. Comprendre la raison de cela, par exemple avec la possibilité pour le répondant de commenter sa propre réponse, pourrait s'avérer pertinent pour mieux cerner peut-être l'influence du contexte d'apprentissage ou si cela est dû à un problème de compréhension.

Comparaison entre les deux outils SRLIS et MSLQ

Avant de montrer pourquoi nous pensons que ces instruments sont complémentaires, nous devons mentionner que tous les deux se basent sur des données auto-rapportées et non observables (Focant, 2007).

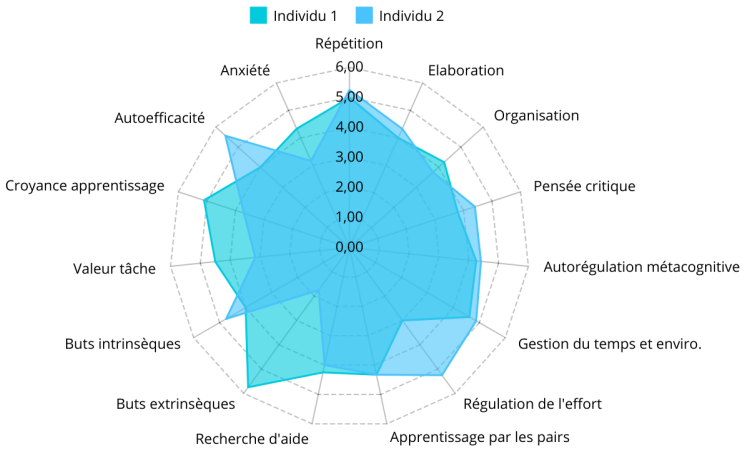
Nous pouvons également souligner que, contrairement à d'autres instruments de mesure comme LASSI par exemple, le SRLIS et le MSLQ n'utilisent pas de normes. Les réponses des étudiants varient selon la tâche, la situation, le contexte ou le cours (Wolters, Pintrich et Baxter, 2000).

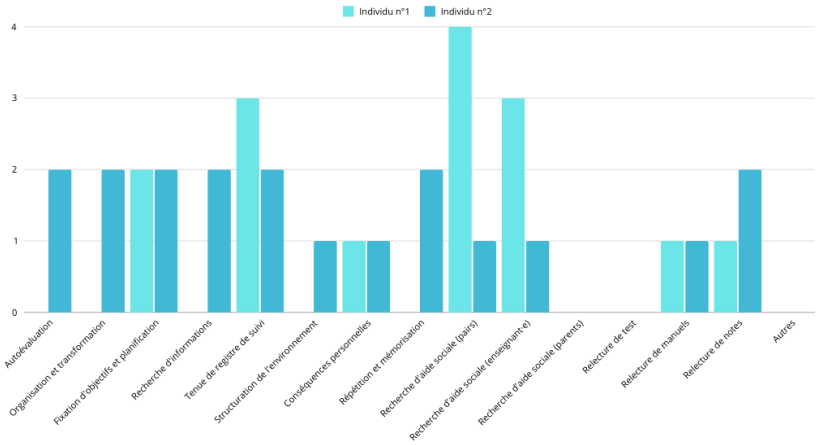
Leur complémentarité ressort dans l'approche. En effet, le SRLIS a lui plutôt une approche qualitative (le/la chercheur/euse attribue et catégorise les stratégies), même si les résultats sont analysés par la suite quantitativement tandis que le MSLQ a lui une approche quantitative.

Si nous comparons les données récoltées avec les différents outils, nous constatons (figure 6) que c'est principalement la composante motivationnelle du MSLQ qui permet de ressortir des différences pertinentes pour la compréhension. L'orientation de l'instrument semble donc adéquate. D'autres données, en revanche, interrogent. En comparant les deux outils, nous constatons que « la recherche d'aide auprès des pairs » pour l'individu 1 ressort fortement dans le SRLIS alors qu'elle se situe au même niveau dans le MSLQ.

Figure 6

Comparaison MSLQ et SRLIS





Conclusion

Nous avons testé deux instruments permettant d'évaluer l'apprentissage auto-régulé chez deux étudiantes de l'université de Fribourg, à savoir le SRLIS et le MSLQ. Ces deux outils se sont révélés complémentaires, bien qu'incomplets puisqu'ils sont tous deux construits autour de questionnaires auto-rapportés. Nous avons remarqué qu'un « codebook » manquait pour le SRLIS, laissant trop d'interprétation à l'équipe de recherche et qu'une possibilité de pouvoir commenter et approfondir les réponses manquait au MSLQ. Ces remarques ne remettent toutefois pas en cause l'intérêt de tels instruments.

Liste des références

Balslev, K., Lenzen, B. et Ronveaux, C. (2019, octobre). Verbalisation et apprentissages. *Raisons éducatives*.

Berger, J.-L. (2013). Croyances motivationnelles, habiletés numériques etstratégies dans l'apprentissage des mathématiquesen formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 38, numéro 1, p.71-99, https://doi.org/10.7202/1016750ar.

Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 19-36.

Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2007). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, https://doi.org/10.7202/029516ar.

Coron, C. (2020). Outil 11. Le questionnaire : les biais. Dans *La boîte à outils de l'analyse de données en entreprise* (pp. 38-41). Dunod.

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Varia*, p.5-15, https://doi.org/10.4000/rfp.1388.

Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337–346. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002

De Araujo, J., Gomes, C. et Jelihovschi, E. (2023). The factor structure of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) : new methodological approches and evidence. *Psicologie*, 36(1), 38-38. https//doi.org/10.1186/s41155-023-00280-0.

Duguet, A. et Sophie, M. (2023/3). Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ? *Revue française de pédagogie*, 121-139.

Duncan, T. G. et McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, *40*(2), 117-128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6

Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational belifs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, pp. 53, 109-132, DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.

Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, pp. volume 40, numéro 1, p 1-32.

Feiz, P., Hooman, H. et kooshki, S. (juillet 2013). Assessing the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) in Iranian Students: Construct Validity and Reliability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, volume 84, pages 1820-2825, DOI : https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.041.

Focant, J. (2007). Chapitre 2. La mesure des processus d'autorégulation: quelles méthodes? quels enjeux? Dans N. Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (p. 31 à 42). Mardaga.

Focant, J. (2007). Chapitre 2. La mesure des processus d'autorégulation: quelles méthodes? quels enjeux? *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, pp. 31 - 42.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004/5). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir . *Savoirs*, 91-116, https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91?lang=frtab=texte-integral.

Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C. et Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : Quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1). https://doi.org/10.4000/ripes.2061.

Houdé, O. (2011). *Les 100 mots de la psychologie.* Presses Universitaires de France.

Jackson, C. R. (2018). Validating and Adapting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for STEM Courses at an HBCU. *AERA Open*, *4*(4), 2332858418809346. https://doi.org/10.1177/2332858418809346

Karadeniz, S., Buyukozturk, S., Akgun, O. E., Cakmak, E. K. et Demirel, F. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 Year Old Children : Results of Confirmatory Factor Analysis. In *Online Submission* (Vol. 7, Numéro 4). https://eric.ed.gov/?id=ED503477

Kleist, P. (2010). *Les biais dans les études d'observation.* Récupéré sur swissethics.ch: https://swissethics.ch/assets/Fortbildung/Publikationen/kleist_p_bias_in_beobachtungsstudien_2010_f.pdf

Lee, J. C.-K., Zhang, Z., & Yin, H. (2010). Using multidimensional Rasch analysis to validate the Chinese version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ-CV). *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 141–155. https://doi.org/10.1007/s10212-009-0009-6

Martin, A., Marsh, H. et Debus, R. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism : A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36. https/doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5.

Ménard, L., & Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/ripes.1063

Morlaix, S. et Marielle, L.-L. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? . *Recherche en éducation*, https://hal.science/halshs-01160985/.

Noel, B. et Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissageg autorégulé.* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Pelgrims, G., Delorme, C., & Muñoz, M. C. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 92(6), 37-55. https://doi.org/10.3917/nresi.092.0037

Pintrich, P., Smith, D. et Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor.

Rondier, M. (2003). A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Paris : De Boeck.

Vorms, M. (2021/4). Bayes et les biais. Le « biais de confirmation » en question. *Revue de métaphysique et de morale*, pp. N°112, p 567-590.

Wolters, C., Pintrich, P. et Baxter, G. (2000). Assessing Metacognition and Self-Regulated Learnin. Dans *ISSUES IN THE MEASUREMENT OF METACOGNITION* (pp. 44-90). Gregory Schraw et Janes C. Impara.

Zimmerman , B. et Martinez, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*.

Zimmerman, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études: une vision cyclique. Dans A. Moisan et P. Carré, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. p. 69-88). Paris: L'Harmattan.

Zimmerman, B. et Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psvchologv*, 284-290.

Annexes

Durée de l'interview : 8min34

I : intervieweur

X : interviewée anonyme

I : Bonjour, merci de prendre le temps et d'avoir accepté répondre à mes questions. Si les questions ne sont pas claires je peux donner un exemple. On commence ?

Alors, première situation. Supposons qu'un enseignant discute d'un sujet avec ta classe, comme par exemple, « l'histoire du mouvement des droits civiques », il dit que la classe va être testée sur ce sujet, est-ce que tu as une méthode pour apprendre et te souvenir de ce qui a été dit en classe ?

X Méthode, je dirais prendre des notes pendant le cours, des mots-clés.5 Sinon, si méthode c'est aussi discuter avec les camarades, potentiellement pour voir leurs notes, leurs résumés. 8 Sinon, c'est une stratégie de base, je n'ai pas forcément d'autres. Si vraiment demander au prof si j'ai pas compris quelque chose 10… mais sinon…

I Alors pour chaque stratégie que tu me donnes, je vais te demander d'évaluer de 1 à 4 si tu fais souvent, rarement, de temps en temps.

X On parle à l'uni ou genre du lycée ?

I Essaye de faire plutôt l'uni.

X Ok. Combien je prends des notes à l'uni…. De 1 à 4? Je dirais 3

I Tu m'avais dit quoi d'autre… faire des résumés? Ou lire des résumés?

X J'en fais pas.

I Ok, tu fais pas de résumé. Mais tu lis les résumés des autres ?

X Ouais, si je peux les avoir, oui. Donc plutôt deux, trois pour lire les résumés…Deux. Généralement, je demande pas trop non plus.

I Ça marche. Et puis si t'as des difficultés, tu demandes à d'autres camarades ?

X Ouais, mais concernant l'Uni, c'est pas encore arrivé. Dans certains cours, mais c'est pas encore arrivé. Ok, donc je dirais plutôt 1 pour l'instant.

I Ok, ça marche. Merci beaucoup. Alors, deuxième question. Ça arrive souvent que les enseignants demandent aux élèves de rédiger un document, un travail écrit en dehors de la classe sur un sujet qui a été vu en cours. Et souvent ce document est noté, mais ça fait partie de la note finale du cours. Est-ce que tu as une méthode pour planifier et rédiger ce travail?

X Planifié, bah en vrai je fais des fois sur mon téléphone des plannings, genre je mets les jours et je mets des puces où je peux cocher. Des « to do list ». Voilà, c'est un peu ça. Du coup je pense que je répartis un peu avec les jours 3, la procrastination des fois, souvent peut-être.

I T'attends la pression du dernier moment?

X Pas forcément le dernier moment, mais c'est possible que le premier jour je ne me mette qu'à moitié. Ok. Voilà, c'est possible ça. Mais sinon… plutôt planifié, c'est juste ce genre de liste.

X Et pour le « faire » tu disais aussi?

I Oui pour le rédiger

X Pour le rédiger, ça c'est la même chose une note de cours Enfin sur quoi se baser? Le cours Si on a un, une note de cours 5 Si j'ai un souci, je demande à quelqu'un…

I Ok Alors tu m'as dit quoi en premier? Faire une to do list? Ça c'est quelque chose que tu fais systématiquement tout le temps?

X Si j'ai beaucoup de travail, oui je le fais, je le planifie 8… relire mes notes, me baser sur les notes, ça aussi je fais.

I Ok, ça marche. Merci. Troisième question. Est-ce que t'as une méthode pour faire des devoirs? Du style on te dit, voilà, pour la semaine prochaine, vous devez lire ça ou m'écrire ça. T'as une méthode particulière, si tu le fais ?

X Ouais, alors déjà faut le faire. On va dire même chose si... On va dire d'abord j'ai l'envie de le faire, d'abord, ce qui est normal. Et je fais genre même chose, une to do llist où je me dis je prépare ça pour 10 jours. 3 Ouais. Mais c'est généralement le jour avant. Parce que je n'ai pas trop d'avance. Et le jour avant, je peux m'y mettre et si je rencontre une petite difficulté, procrastination et je ne le fais pas.

Ok. Tu vas pas chercher de l'aide de... quelque part ?

Pour un devoir, non. Pas pour un devoir. À moins que vraiment ce soit un devoir important, qui peut vraiment m'aider pour un test. Si c'est des petits devoirs assez réguliers... Je ne le montrerai pas.

Ok, ça marche. Alors quatrième question : la plupart des enseignants donnent un test à la fin d'un cours et ces tests déterminent en grande partie la note finale. Donc à la fin d'un semestre, voilà, t'as un examen. Oui. C'est la note finale. C'est quoi ta méthode pour te préparer à cet examen?

Euh, là... Alors même chose, toujours prendre les cours 14, notes de cours,13 mais si c'est un examen, je privilégie aussi le travail en groupe. 9 Ça à fond, enfin depuis le lycée du coup, c'est ce que j'essaye de faire. Au moins à deux au minimum, mais le plus possible, je pense que c'est mieux. Sinon, même chose, écrire au prof, ça je le fais peut-être plus qu'à l'avancement de l'examen. 10 Si vraiment ça détermine quelque chose, ça je me gênerai pas d'aller demander. Et avec un camarade beaucoup aussi. Donc... Regarder les notes, c'est le truc que je fais le plus souvent. Ouais, les cours, tout ce qui est écrit.

I Et puis, Être en groupe, avec ça aussi tu le fais tout le temps pour réviser?

X Pour les examens, genre examen, examen, ouais ça oui.

I Ok.

X Enfin j'essaye en tout cas.

I Ça marche. Ok. Et puis écrire aux profs si t'as une difficulté ?

X Ouais.

I Ok, merci. Du coup, avant dernière question : souvent, les étudiants ont du mal à terminer leur devoir parce qu'ils préfèrent faire autre chose de plus intéressant. Est-ce que tu as une méthode pour te motiver à faire le devoir, parce que t'es obligée de le faire, mais t'aimerais bien faire autre chose? Qu'est-ce que tu fais dans ce cas-là?

X Donc je suis obligée de rendre le devoir dans tous les cas?

I Oui.

X En vrai, soit je le fais avec quelqu'un aussi 9, quelqu'un qui est… imaginons qu'il est aussi plus fort que moi, suivant la branche. Des fois ça me motive aussi à faire. Parce que la personne peut m'apprendre aussi en même temps, suivant quoi. Mais... En fait, j'essaye de me trouver un peu des petites motivations, genre de me dire... Je sais pas, après ça, je regarde un film, ou après ça, je mangeais un truc... Ou... J'essaie un peu plus de le tourner comme ça, mais c'est quand même difficile. Faire des compromis et des petites récompenses... Ouais, c'est ça. 7

I Donc ça, c'est quelque chose que tu fais souvent, rarement de te faire des compromis... La moitié du temps ?

X Moitié du temps,

I ok. Et puis se mettre avec quelqu'un pour étudier ?

X Ce genre de devoir, tout dépend du cours mais je dirais là, pas souvent.

I Pas souvent, ok, ça marche.

Alors dernière question, imagine que tu dois faire des devoirs ou genre te préparer un cours. Avant d'arriver à un cours la semaine prochaine, tu te dis ok, il faut que je me prépare à ce cours, que je veille de quoi il s'agisse. Est-ce que tu as des méthodes pour améliorer ton travail à la maison ou en dehors du cours ? Donc tout ce que tu fais, pas à l'heure du cours.

X Quand je rentre ici après un cours par exemple, genre déjà je retape tout le cours, en mode, s'il y a des trucs que j'ai pris à la va vite 5, ou des schémas que j'ai pas pu mettre. Du coup je regarde automatiquement le cours que j'ai fais, et après si je dois me préparer… c'est regarder en fait les notes que j'ai prises jusqu'à ce jour. Mais je dirais c'est plus chaque jour après les cours que j'ai, revoir quand même un peu ce qu'il s'est dit.

I ça c'est quelque chose que tu fais souvent?

X ça ouais je le fais tout le temps

I ok trop bien je retape le tout le temps et s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas dans tes notes et même en cherchant dans les slides c'était déjà arrivé?

X non pas encore mais je pense soit j'écris au prof 10 soit je vais lui poser la question réelle ou je demande à quelqu'un 9 si je connais quelqu'un dans le cours

I Ok donc pour la fréquence je mettrai la plus haute pour relire tes notes, c'est ça que tu fais plus souvent. Et puis demander de l'aide pour l'instant, plutôt rarement ?

X Oui, parce qu'on la fait rarement.

I Ok, très bien. Bah écoute merci. C'est la fin de cet entretien !

I Maintenant, première question. Supposons qu'un enseignant discute d'un sujet avec la classe, comme par exemple l'histoire du mouvement des droits civiques. Le prof dit que la classe va être testée sur ce sujet. Est-ce que tu as une méthode pour apprendre à te souvenir de ce qui a été dit en classe?

X Ok, donc... De façon basique, premièrement, je vais prendre des notes de ce qui est dit en classe.5 Je vais travailler avec le PowerPoint. En général, j'essaie de prendre des notes que par rapport aux choses supplémentaires ou les exemples que le prof peut donner. J'ai juste mon support, si jamais j'ai quelque chose, une information qui m'a échappée qui pourrait me permettre de bien comprendre les dires du prof. Ensuite, je te parle un peu de mon processus. Et puis à la fin quand le cours est fini et que je vais retravailler ce cours, je vais regarder le powerpoint, je vais regarder mes notes et je vais essayer de faire un résumé. Peut-être faire un schéma, marquer d'autres exemples, faire des liens avec d'autres choses, etc. 2 Et pour finir quand je vais devoir vraiment apprendre, je vais faire un petit mind map avec juste les termes les plus importants et peut-être les notions, les petits points que je n'arrive pas à retenir 1 ou je vais préciser. En général je vais faire une petite présentation aux plantes. 2

I Ah oui, effectivement les plantes ?

X Et je répète le cours et j'instruis mes plantes. 8

I Ça marche. Pour chaque stratégie que tu me dis, je vais te demander de me dire si c'est quelque chose que tu fais la plupart du temps, rarement, et de me dire de 1 à 4. Donc 1 rarement, 4. Donc tu as commencé par me dire que tu prenais des notes. C'est quelque chose que tu fais ?

X Tout le temps

I Ensuite faire des résumés, des brainstormings, des mindmaps...

X Tout le temps, pratiquement tout le temps. À part quand le cours... C'est open book, peut-être que je ne vais prendre que ma version écrite ordinateur.

I Et puis faire un exposé, comme tu dis, une présentation ?

X Pareil, tout le temps, à part si c'est open book, je vais un peu moins faire ça. Mais je vais le faire quand même, peut-être un peu moins assidûment, mais je le garde tout le temps comme un fonctionnement général.

I Ok, très bien. Merci beaucoup. Alors, deuxième question. Les enseignants demandent souvent à leurs élèves de rédiger en dehors de la classe. un court document, un travail écrit sur un sujet vu en cours. Et souvent ce document, il est noté et ça compte comme une partie

de la note finale du cours. Dans ce cas, quelle est ta méthode pour planifier et rédiger ce travail?

X Alors, ça dépend. Par exemple, j'ai un exemple tout frais. C'est par rapport à un rapport que j'ai dû écrire, que je dois écrire par rapport au « Fribourg of Cognition », qui était une conférence donnée en anglais, où on doit l'écrire en anglais. Dans ce cas-là, j'ai écouté la matière, je me suis renseignée sur la matière 14, j'ai lu l'article, etc. J'ai pris des notes assez brouillonnes 5 , assez larges par rapport à l'article, en français. Ensuite, j'ai commencé à faire ce squelette en français, pour savoir dans quelle direction j'allais aller... La ligne temporelle, enfin la ligne... Fin la ligne... Fil rouge en fait.3 Ouais. Pour avoir ce fil rouge. Ensuite quand j'avais ce fil rouge et toutes les informations à peu près que j'avais besoin et qui me permettaient de bien comprendre ce que je vais faire, j'ai commencé ma rédaction en anglais de façon beaucoup plus propre, beaucoup plus... Ouais, beaucoup plus précise et beaucoup plus proche de la version finale. 1

I Donc premièrement, tu t'es documentée sur cet article, c'est quelque chose que tu fais souvent pour un devoir, un travail écrit?

X En général oui, ça nécessite la prise d'information, la récolte de données. 14

I Ensuite tu m'as dit quoi? T'essayais de faire un fil rouge?

X Un fil rouge, donc un peu un premier jet. Très brouillon, très moche, vraiment ignoble à lire, 1 mais qui permet de ressortir les idées principales et de créer en fait un fil rouge. Je suis obligée de faire ça parce que sinon ça me bloque, j'ai la page blanche. Et donc après j'affine, je sélectionne que ce qui est important, je reformule. Et j'essaie vraiment de suivre ce fil rouge, de regarder, de recontroller 1 que j'ai bien compris, etc. Qu'il y a toutes les informations importantes, tout ce qu'il faut, tout ce qui est demandé, enfin.

I Ok, et ça c'est aussi quelque chose que tu fais à chaque fois?

X Ouais, ouais.

I D'accord. Merci. Alors question 3. Est-ce qu'il y a une méthode particulière que tu utilises pour faire tes devoirs universitaires? Genre on te dit bon prochain cours, lisez-moi ça ou écrivez-moi ça.

X Est-ce que je fais les devoirs à l'université ?

I Imagine, tu dois les faire.

X Si je suis obligée de les faire…

I C'est quoi ta méthode pour faire un devoir?

X Lire la consigne, ce que la consigne dit. Je vais voir si… je sais pas… j'ai peut-être des documents qui me permettent de m'aider à résoudre le devoir. Sinon je vais demander à quelqu'un qui doit également effectuer ce devoir. 9 Si elle a compris, si elle peut m'expliquer, etc. Sinon en dernier recours, je vais peut-être redonner un petit mail au le prof 10 si vraiment personne ne sait, que tout le monde est perdu et que je dois vraiment faire ce devoir…Oui.

I Ça marche. Ok. Donc, en premier… Lire la consigne c'est quelque chose que tu fais tout le temps ?

X Alors. Normalement oui, effectivement.

I Et puis demander de l'aide aux collègues, aux profs ?

X Oui, quand j'ai besoin. 9

I Quand tu as besoin.

X Quand c'est vraiment nécessaire, etc. Profs, j'ai jamais fait mais... Hypothétiquement oui. Si ça devait arriver, je ferais ça. 10

I Ok, ça marche, merci. Quatrième question. Alors, la plupart des enseignants donnent un test à la fin d'un cours et ce test détermine la note finale, donc genre ton examen final. Quelle est ta méthode pour te préparer à un examen?

X Alors, je l'ai déjà un peu notamment décrite vers la première question. C'est faire un résumé. Enfin c'est pas vraiment un résumé parce que ça reprend juste toutes les notes du coup. 13 Je préfère un mind map avec vraiment que les notions clés. Même les thèmes, genre je sais pas si c'est justement tu parlais du développement des lobes, qui est le lobe frontal… euh, une date, enfin bref, j'en sais rien, etc. Ce sera vraiment très court. C'est juste pour avoir encore une fois le fil rouge. Et puis si vraiment il y a des notions qui ne rentrent pas, je vais les noter dans le mind map. Pour quand je vais faire ma présentation. Ça me servira de support si jamais j'ai besoin. Si le mot ou la notion que j'ai noté en plus ne me suffit pas, dans ce cas-là je vais revoir mes notes, que je vais lire et après je vais... de la refaire cette partie-là. 4 Je vais la redire à voix haute, comme si je présentais un cours en fin de compte. 8

I Ok. Donc tout ce que tu viens de me dire là, c'est quelque chose que tu fais systématiquement ? À chaque fois?

X Oui, enfin la plupart du temps

I Ok. Alors, avant dernière question. Souvent, les étudiants ont du mal à terminer leur devoir parce qu'ils préfèrent faire autre chose, de plus intéressant. As-tu une méthode particulière pour te motiver à faire tes devoirs alors que t'aimerais faire autre chose?

X Alors hypothétiquement, je sais pas genre si j'ai pas le choix de faire un devoir et malgré que je sois pas motivée, je sais pas je vais peut-être essayer de découper peut-être le travail. 3 quand je vois que je ne suis pas assez motivée, peut-être que je fais une pause, peut-être que je vais me motiver avec un café, ou un thé ou quelque chose comme ça, qui me donne comme un petit... un truc réconfortant, on va dire, comme une récompense. 7 Voilà. Mais sinon, voilà quoi.

I Est-ce que c'est quelque chose que tu ferais tout le temps? La plupart du temps, rarement.

X Si j'ai vraiment besoin de faire ce devoir et que j'ai vraiment pas envie. Ouais je pense.

I Tu te ferais des petites autorécompenses pour te motiver?

X Ouais.

I Ok. Alors dernière question. La plupart des étudiants estiment qu'il est nécessaire de faire certains devoirs ou de se préparer pour un cours à la maison. Donc avant que le cours n'arrive. De se préparer pour un cours qui va arriver, qui n'a pas encore eu lieu. Est-ce que tu as des méthodes pour faire ton travail à la maison ou en dehors des cours? Avant que le cours. Avant que tu te prépares à un cours.

X Alors hypothétiquement, si je devais me préparer un cours avant qu'il ait lieu et que j'ai vu la matière, ce serait potentiellement si les diapositives du PowerPoint sont présents sur Moodle, de lire le PowerPoint, de regarder peut-être s'il y a des mots techniques que je ne comprends pas, 4 peut-être faire une petite recherche pour savoir de quoi ça parle, la définition du mot, s'il y a peut-être un support aussi des lectures, des recherches, des choses comme ça, des documents qui sont là pour supporter le cours, peut-être lire ces documents. 14

I Donc te documenter sur le sujet. Lire le cours. Est-ce que tu as des difficultés à te mettre au travail, est-ce que tu changerais quelque chose de ton environnement? Est-ce que tu demanderais de l'aide à quelqu'un? Est-ce que du style t'irais à la bibliothèque, en salle d'études ou bien à la maison ça va?

X Oui, je pense que oui effectivement. Si j'ai la peine à me concentrer à la maison, j'irai peut-être en salle d'études. 6 Si j'ai la peine à me concentrer en salle d'études, j'irai peut-être à la maison. Et je ne me forcerais pas non plus à, pendant quatre heures, essayer de me concentrer. et je ferai ça un autre moment où parfois je ferai pas et c'est pas grave, c'est pas la fin du monde.

I Ok, donc tu pourrais aussi procrastiner ou voire abandonner ?

X Pas procrastiner, c'est faire un autre moment si je sens que j'ai pas la possibilité de le faire attentionnellement etc. accepter le fait que je ne sois pas très préparée à un cours. Enfin… pas abandonner.

I Ok. Et le premier que tu m'avais dit, qui était plus spontané, c'était quoi? De lire les documents, lire les slides?

X Lire les slides. Se renseigner sur des petits mots que je comprends pas, des choses comme ça. Des concepts, voir de façon générale.

I De 1 à 4, tu penses que c'est quelque chose que tu ferais la plupart du temps, rarement?

X Hypothétiquement. 4 si je suis appliquée. Si je suis appliquée, je me donne 4. Mais vraiment, actuellement 0.

I Et puis changer d'environnement comme j'ai proposé ?

X Ah ça oui, ça. Je le ferais aussi. 3, 4,

I Ok. Ça marche. Merci beaucoup, c'est tout pour aujourd'hui.

X Et bah parfait.

I Je te souhaite une bonne soirée, une bonne rentrée.

Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Samuel Favez