

**Université A/MIRA de *BEJAÏA***  
***Faculté des Sciences Humaines et Sociales***  
***Département des sciences sociales***

**Thème**

**L'effet des croyances épistémiques sur la  
motivation chez les adolescents**

***Mémoire de fin de cycle***  
***En vue d'obtention du diplôme de Master***  
***Option : psychologie clinique***

**Réalisée par :**

MAAFA Zouina  
MESSADI El djida

**encadré par :**

Mr. BENCHALLAL Abdelouahab

**Année universitaire :**  
**2014-2015**

# Sommaire

**Remerciement**

**Dédicace**

**La liste des tableaux**

**Introduction**

## **La partie théorique**

### **Chapitre I : Le cadre général de la problématique**

Préambule

1. La problématique.....	2
2. Les hypothèses.....	7
3. Les raisons du choix du thème .....	7
4. Les objectifs de la recherche .....	8
5. Les concepts opérationnels.....	8
6. Les études antérieures.....	9

Synthèse

### **Chapitre II : Les croyances épistémiques**

Préambule

1. Définition .....	13
2. Les théories des croyances épistémiques.....	14
3. Les quatre dimensions qui définissent les croyances épistémiques.....	15
4. Les modèles essentielles du développement de connaissance .....	17
5. La nature des croyances épistémiques .....	19
6. La relation des croyances épistémiques et l'apprentissage.....	21
7. Les quatre facteurs du concept croyance épistémique.....	22

Synthèse

## Chapitre III : La motivation

### Préambule

1. Définition.....	24
2. Les concepts de la motivation.....	26
3. Les théories de la motivation.....	27
3.1 La théorie de V.I.I.....	27
3.2 La théorie de Bandura .....	27
3.3 La théorie psychanalytique.....	28
3.4 La théorie d'attribution.....	29
3.5 La théorie de Maslow.....	29
3.6 La théorie de McClelland.....	30
3.7 La théorie d'Alderfer.....	30
3.8 La théorie Deci et Ryan.....	31
4. Les types de la motivation .....	31
4.1 La motivation intrinsèque.....	32
4.2 La motivation extrinsèque.....	32
5. Les caractéristiques de la motivation.....	33
6. Les facteurs de la motivation.....	33
7. Les indicateurs de la motivation.....	34
8. Les conditions d'une bonne motivation.....	36

### Synthèse

## **Chapitre IV : L'adolescence**

Préambule

1-Définition de l'adolescence.....	39
2-Les caractéristiques psychologiques de l'adolescent.....	40
3-Les caractéristiques physiques de l'adolescent.....	41
4-Développement intellectuelle.....	42
5-Les relations de l'adolescent.....	42
5-1.avec les parents.....	42
5-2.avec les amies.....	42
6-Les croyances épistémiques chez l'adolescent.....	43
7-La motivation chez l'adolescent.....	43
8-Les éléments qui influencent la motivation.....	44

Synthèse.

## **La partie pratique**

### **Chapitre V : La méthodologie du terrain**

Préambule

1- La près enquête.....	45
2- Présentation du terrain.....	45
3- La méthode utilisée.....	46
4- L'échantillon et ces caractéristiques.....	46
5- La technique de la recherche utilisée.....	46
6- Les outils statistiques de la recherche.....	49
7- Le déroulement de l'enquête.....	50
8- Les difficultés rencontrées.....	50

Synthèse.



## **Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats**

Préambule.

1-présentation et analyse des résultats.....52

2-discussion et interprétation des résultats.....57

Synthèse.

**Conclusion**

**Suggestions et conseils**

**Liste bibliographique**

**Annexe.**

# REMERCIEMENTS

NOUS REMERCIONS DIEU TOUT PUISSANT DE NOUS AVOIR  
DONNÉ LA FORCE, LA SANTÉ, LE COURAGE ET LA PATIENCE  
DE POUVOIR ACCOMPLIR CE TRAVAIL.

NOTRE PROFONDE GRATITUDE ET SINCÈRES REMERCIEMENTS  
À NOTRE ENCADREUR M. BENCHALAL POUR SES PRÉCIEUX  
CONSEILS ET SON AIDE DURANT TOUTE LA PÉRIODE DU  
TRAVAIL.

NOS VIFS REMERCIEMENTS VONT ÉGALEMENT AUX MEMBRES  
DU JURY POUR L'INTÉRÊT QU'ILS ONT PORTÉ À NOTRE  
RECHERCHE EN ACCEPTANT D'EXAMINER NOTRE TRAVAIL ET  
DE L'ENRICHIR PAR LEURS PROPOSITIONS.

UN ÉNORME MERCI À NOS FAMILLES ET AMIS POUR LEURS  
ÉTERNEL SOUTIEN ET LA CONFIANCE QU'ILS ONT EN NOS  
CAPACITÉS.

À TOUS NOS ENSEIGNANTS ET MEMBRES DU DÉPARTEMENT  
SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ ABD ERRAHMANE MIRA.

## *DEDICACES*

*PAR NOTRE PRÉSENT TRAVAIL AUSSI SIMPLE SOIT IL, JE RENDS HOMMAGE AUX PERSONNES QUI ME SONT LES PLUS CHÈRES :*

- *MES CHERS PARENTS POUR LEUR SOUTIEN TOUT AU LONG DE MON PARCOURS ÉDUCATIF :  
DJOUHRA ET FERHAT*
- *À MA CHÈRE SŒUR : TASSADIT*
- *À MES CHERS FRÈRES : BOUSSAAD, DJEBBAR, ESSAID, SOFIANE ET LAKHDAR.*
- *À MON CHER FIANCÉ SAMIR*
- *À MES CHÈRES COPINES : SARRA, TAOES, KATIA, KENZA.*
- *À MES COUSINS ET À MES COUSINES.*
- *À MES CAMARADES DU GROUPE ET DE SECTION SURTOUT KAHINA ET RYMA.*
- *JE TIENS AUSSI À DÉDIER CE MÉMOIRE À MES AMIS SANS DISTINCTION,  
DONT LA LISTE EST TRÈS LONGUE.  
AINSI QUE TOUS MES AMIS DE LA PROMOTION PSYCHOLOGIE CLINIQUE.*

*QUE DIEU LES PROTÈGE ET EXAUCÉ LEURS PRIÈRES*

***AMIN.***

***ZOUINA.***

## *DEDICACES*

*PAR NOTRE PRÉSENT TRAVAIL AUSSI SIMPLE SOIT IL, JE RENDS HOMMAGE AUX PERSONNES QUI ME SONT LES PLUS CHÈRES :*

- *MES PARENTS POUR LEUR SOUTIEN TOUT AU LONG DE MON PARCOURS ÉDUCATIF ;*

### ***MEGDOUDA ET BELAÏDE***

- *MES TENDRES SŒURS ; DAHBLA, ZINEB, MERIEM, YAMINA ET HAYET.*
  - *MES CHERS FRÈRES ; MOUHEND THAHAR, SAÏD, KACEM ET ALI.*
  - *À MES CHÈRES COPINES ; SABRINA, NADJET, DJIDJI, CHAFIA, DALILA, THUDERT...*
  - *À MES COUSINS ET À MES COUSINES.*
  - *À MES CAMARADES DU GROUPE ET DE SECTION.*
  - *JE TIENS AUSSI À DÉDIER CE MÉMOIRE À MES AMIS SANS DISTINCTION, DONT LA LISTE EST TRÈS LONGUE.*
- AINSI QUE TOUS MES AMIS DE LA PROMOTION PSYCHOLOGIE CLINIQUE.*

*QUE DIEU LES PROTÈGE ET EXAUCÉ LEURS PRIÈRES*

***AMIN.***

***EL DJIDA***

### Liste des tableaux

N° du tableau	Titre de tableau	N° de la page
01	La présentation des résultats de Kolmogorov-Smirnov pour la variable de la motivation scolaire.	52
02	La présentation des résultats de différents niveaux de motivation (étalonnage).	53
03	La présentation des résultats des différences dont les degrés des croyances épistémiques chez les adolescents selon leurs niveaux de motivation.	54
04	La présentation des résultats de la différence dont les degrés des croyances épistémiques chez les élèves selon le genre.	55
05	La présentation des résultats de la différence dont les degrés de la motivation scolaire selon le genre (statistique de groupe).	55

## Introduction

L'école est une des grandes préoccupations de l'élève, un lieu intermédiaire entre sa famille et le monde des adultes. Elle rassemble en un seul lieu différents groupes qui vont compter pour l'élève : les autres élèves, les enseignants, les éducateurs surveillants, les médiateurs, la direction, les psychologues d'écoles, l'infirmière, etc. L'école donne aussi accès à des nouvelles connaissances, de nouveaux moyens intellectuels, de nouveaux domaines d'intérêt. (Thierry.k, 1999, p. 1)

Dans le système scolaire il est presque impossible d'évoquer un enseignement sans prendre en compte sans évaluation, la réussite d'un enseignement est d'ailleurs considérée au travers de cette évaluation. (Fenouillet. F, 2005, p.101).

D'après nos observations durant notre stage pratique, nous avons constaté que les enseignants du premier et second degré ont des représentations semblables de la grande difficulté scolaire dont ils attribuent principalement l'origine à l'environnement de l'élève. Ils la distinguent par son ancrage dans la durée et s'accordent sur la précocité et rapidité de son risque. C'est donc par le retard accumulé et le manque de bases solides, mais aussi par les difficultés de compréhension qu'ils repèrent le plus souvent les élèves en détresse, à propos desquels ils pensent qu'en dehors d'une prise en charge scolaire, le plus grand besoin est de retrouver l'estime de soi. Pour les faire progresser, ils pensent qu'il est prioritaire de leur faire acquérir des méthodes de travail, et l'aide au travail personnel et sont demandeurs d'outils, d'aides et de formations concrètes pour être en mesure d'élaborer eux-mêmes des réponses adaptées à des besoins perçus comme multiples et qui peuvent les amener à modifier, au quotidien, leurs pratiques ainsi que leur relation à l'élève. Pour réussir à l'école plusieurs facteurs sont essentiels comme les croyances épistémiques et la motivation.

Cependant, à travers de notre étude on a essayé d'expliquer et de montrer l'effet des croyances épistémiques sur la motivation scolaire chez les élèves du lycée.

Notre mémoire se compose de deux parties, la première comprend une série de considérations relatives au cadre général de la problématique, à la croyance épistémique, à la motivation scolaire, ainsi qu'aux similarités constatées entre ces deux champs de recherche chez les élèves dans le milieu scolaire.

La seconde partie sera consacrée à la méthodologie de recherche utilisée, des instruments de mesure à la description de la recherche menée (ainsi qu'aux outils de mesure employés). Nous avons présenté dans cette partie les résultats obtenus, proposé l'analyse et l'interprétation de ceux-ci.

Nous y préciserons également certaines limites inhérentes à notre étude, nous offrirons une proposition d'amélioration du désigne expérimental ainsi que des pistes en vue d'éventuelles à des recherches futures. Nous allons clôturer ce travail par une conclusion générale.

Le **premier chapitre** touche le cadre générale de la problématique qui contient : la problématique, les hypothèses, les objectifs, raisons de choix de thème, les concepts opérationnels et études antérieures.

Le **deuxième chapitre** est consacré pour étudier les croyances épistémiques : les différentes définitions des croyances épistémiques, les théories, les modèles essentiels du développement de connaissance, la nature des croyances épistémiques, les dimensions des croyances épistémique, les croyances épistémique et leur relation avec l'apprentissage

Le **troisième chapitre** cerne la motivation : les définitions de la motivation, les différents concepts, les types, les théories, les indicateurs, les caractéristiques et les facteurs de la motivation.

Le **quatrième chapitre** regroupe la période de l'adolescence : sa définition et ces différentes caractéristiques, les croyances épistémiques et la motivation chez les adolescents dans le milieu scolaire.

Le **cinquième chapitre** approche la méthodologie du terrain : la méthode utilisé, l'échantillon, définition et application des échelles, présentation du terrain et déroulement de l'enquête.

Enfin le **sixième chapitre** décrit l'analyse et interprétation des résultats.

## **La partie théorique**



# **Chapitre I :**

Le cadre général de la problématique

**Préambule :**

Dans ce chapitre nous abordons le côté théorique de notre étude comme la problématique, les hypothèses, les raisons de choix du thème, les objectifs de notre recherche, les concepts opérationnels et les études antérieures.

**1- Problématique :**

Il existe une différence entre les méthodes d'apprentissage d'hier et d'aujourd'hui, dans le système traditionnel on trouve que l'élève reçoit toute les informations de la part de l'enseignant, par contre aujourd'hui l'élève ne reçoit que les consignes où il doit faire ces propre recherches c'est-à-dire : motiver l'élève est un point positif pour augmenter leurs croyances épistémiques.

Les croyances épistémiques et la motivation scolaire sont deux facteurs essentiels pour que l'élève atteigne la réussite. De ce fait, l'école est un milieu très favorable, les croyances épistémiques constituent maintenant un effet inévitable pour que la motivation scolaire se développe. En ce sens, et afin que les croyances font évoluer et progresser les connaissances chez les élèves.

Les croyances épistémiques sont des théories personnelles construites par l'élève à propos de la connaissance, de sa nature et/ou de son processus d'acquisition. Un courant de recherches s'intéresse aux dimensions de ces croyances et à leurs liens avec les conduites d'études de l'élève. Précurseur dans ce courant, **Schommer** (1990) propose de concevoir l'épistémologie personnelle de l'élève comme un ensemble de croyances relativement indépendantes. Son modèle théorique initial énonce cinq dimensions des croyances. Chaque dimension est conçue comme un continuum allant d'une perspective naïve à un point de vue sophistiqué (**Schommer**, 1994). Ces dimensions se réfèrent à :

Premièrement : la stabilité de la connaissance depuis « la connaissance est absolue, immuable » jusqu'à « la connaissance est en évolution ».

Deuxièmement : la structure de la connaissance depuis « la connaissance est non ambiguë, organisée en petits bouts isolés » à « la connaissance est organisée en concepts inter reliés ».

Troisièmement : la source de la connaissance depuis « la connaissance est détenue par l'autorité » jusqu'à « la connaissance provient de la raison ».

Quatrièmement : la vitesse de l'apprentissage depuis « la connaissance est acquise en tout ou rien » jusqu'à « la connaissance est acquise par palier ».

Cinquièmement : le contrôle de l'apprentissage de la connaissance depuis « l'aptitude à apprendre est fixée dès la naissance » jusqu'à « l'aptitude à apprendre peut être modifiée ».

Les deux pôles de cette dernière dimension renvoient aux notions de théorie fixiste de l'intelligence (l'intelligence est conçue comme un trait personnel stable) et de théorie dynamique (l'intelligence est représentée comme une caractéristique individuelle évolutive) élaborée par **Dweck** (1986). (N. Huet et C. Escribe, 2004, p. 177-196).

**Schommer** et ses collègues (**Schommer**, 1990 ; **Schommer**, **Crouse** et **Rhodes**, 1992) ont aussi examiné les relations entre les croyances épistémiques et la compréhension chez de jeunes étudiants dans des tâches de lecture. Leurs principaux résultats révèlent que des croyances naïves dans la rapidité de l'apprentissage, dans le caractère certain et simple de la connaissance sont associées à de moindres performances dans des tests de connaissances, à des problèmes de contrôle métacognitifs et à l'utilisation des stratégies superficielles de mémorisation. Des relations analogues entre croyances et apprentissage ont été établies par d'autres auteurs (Hofer et Pintrich, 1997, Qian & Alvermann, 1995) auprès d'adolescents et de jeunes adultes dans diverses tâches scolaires.

Les étudiants qui entament des études universitaires les abordent avec une série de croyances naïves sur la nature du savoir scientifique. Par exemple, les étudiants débutants disposent très souvent d'une représentation dualiste, tout en noir ou blanc, de ce savoir : une connaissance est vraie ou fausse. Si un enseignant leur présente plusieurs auteurs qui ont chacun fourni une interprétation différente d'un même phénomène, ils cherchent alors à savoir « qui a raison ». Si l'enseignant leur répond qu'il s'agit de différentes manières d'éclairer ce phénomène à partir de modèles d'origines diverses mais qui ne sont pas incompatibles, certains étudiants s'y trouvent sérieusement décontenancés : ils insistent pour savoir si « l'un d'entre eux n'approche quand même pas plus la vérité que l'autre »... (Ibid).

Il s'agissait d'explorer les relations entre épistémologie personnelle et orientations Motivationnelles plus rarement examinées dans ce champ de recherche (**Pintrich**, 2002). Comme **Ravindran** et **Greene** (2000) et d'autres chercheurs intéressés par la problématique des théories implicites de l'intelligence (**Vermetten**, **Lodewijks** et **Vermunt**, 2001), nous

n'obtenons aucun lien entre croyances épistémiques et buts d'acquisition. Pour les buts de performance, les sujets qui tendent à rechercher des jugements favorables d'autrui (but d'approbation sociale) pensent que la connaissance est plutôt stable et que l'apprentissage est un processus plutôt rapide. Toutefois, le lien établi entre ce but et la croyance en la contrôlabilité du processus d'acquisition contredit la relation postulée par **Dweck** (1986) entre théorie fixiste de l'intelligence et but de performance. (M. Crahay & A. Fagnant, 2007, p.79-117).

Le model de **Hofner**: elle a mit un model de l'influence des théories de la connaissance dans la classe, il montre la relation entre les méthodes de les genres d'apprentissage et la connaissance personnel aussi montre que les croyances des enseignés sont influencées et jouer un rôle dans la différence qui existe dans les croyances épistémique des étudiants. (2001 p. 372-273).

Alors les étudiants viennent à l'école avec des croyances et des connaissances spécifiques à eux qui mènent à des explications qui concernent l'apprentissage.

Et si ces croyances changent, les explications changent aussi. Le changement des croyances chez les étudiants dépend du changement dans le sens de la connaissance et de l'apprentissage.

Pour **Alexandre** et **Dochy**, 1994 : elles insistent sur la présence de plusieurs facteurs qui influent sur les croyances d'un individu et qui les aides à changer, elles les classer comme suit:

- La nature des variables.
- Les informations / les connaissances et sur tout celles qui concernent les nouvelles informations convaincues ou opposées avec les croyances actuelles de l'individu.
- L'éducation /l'expérience et surtout les expériences dont il confronte des difficultés et des obstacles, alors le changement dans les croyances dépend de la maturité de l'individu croyant.
- La personnalité ; changer ou absence de changement des croyances a une forte relation avec la personnalité (état émotionnel, estime de soi).

Les croyances épistémiques s'évoluent et se différent au niveau du milieu scolaire qui permet à l'élève d'acquérir plus de connaissances et de compétences.

De nombreuse recherches ont arrivé à détecter la forte relation entre les croyances épistémiques et la motivation scolaire. Et ce terme de « motivation » est relativement récent,

parce que il vue son apparition dans le champ de la psychologie dans la moitié du 20eme siècle, même si ce terme est connu récemment, mais son adoption n'est prête d'une manière aléatoire ou d'une façon soudaine, car il existe plusieurs études qui ont été faite à ce propos.

En commençant par l'étude de **Nuttin** (1975) qu'on la considère comme le premier signal ou la psychologie scientifique s'est d'abord intéressé la question du « comment » se produit le comportement et assez peu au « pourquoi ». Ce « pourquoi » est précisément celui que pose (Fenouillet, 2003, P.49).

Les premières recherches quantitatives sur la motivation sont apparues dans le cadre des théories béhavioristes (behavior, comportement), notamment chez **Clarck Hull** qui, à la suite de **John Watson**, qui a parlé sur conditionnement des comportements. **Hull** (1952) propose sa célèbre formule qui revient à dire que la motivation est déterminée par le besoin multiplier par le renforcement. Ce qu'on appel la loi de motivation :

Motivation= besoin\* renforcement (Lieury & al, 2004, P.107).

« Dans la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche ». (Tardif, 1992, P.91)

Selon **Vallerand** et **Thill** (1993) : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Il existe de différentes théories de la motivation qui visent à expliquer ces forces qui sous tendent le comportement, aussi un grand nombre de théories motivationnelles telles que celle de **Maslow** (1953) et celle **Vroom**(1964) (Fenouillet, 2003, P.47-48), **Kurt Lewin** (1938), pour lui la motivation est un résultat d'une force psychologique. **Harlow** qui a le rôle de faire la distinction entre les deux catégories de la motivation qui sont : les motivations intrinsèques (curiosité, manipulation, ...) qui n'auraient pas de but, que l'intérêt pour l'activité elle-même, et les motivations extrinsèques qui sont administrées par les renforcements (loi de **Hull**). (Lieury et Fanny, 2004, P.109).

Selon **Bandura** (1977,1986) la principale source de la motivation ce trouve dans l'expectation de réussites futures. Cette attente de réussite est l'une des sources de motivation

de comportement, et des échecs répétés qui va diminuer la capitale de la confiance personnelle.

Les différentes expériences de cet auteur montrent également si l'individu n'a pas la possibilité d'avoir de « feedback » fréquents, alors son apprentissage va lui procurer moins de satisfaction et il se montrera moins motivé. (Fenouillet, 2003, p. 87- 105).

Les études actuelles permettent de distinguer la relation entre les croyances épistémiques sur la motivation scolaire, elles se différencient selon le sexe, l'âge et le niveau d'étude. Les chercheurs observent qu'il y a une différence dans la façon de se comporter avec la réalité et diverses connaissances de la part des étudiants, certains acceptent qu'elles sont stables ne change pas, contrairement aux autres croient qu'elle est relative et changeable ; ce qu'ils les rendent motivés et d'apprendre par les autres, et le besoin à la connaissance qui démontre que cette réalité est juste, de découvrir de nouvelles connaissances qui n'ont pas été reconnues. (الدكتور السيد محمد أبو هاشم).

A la fin nous terminons avec les deux questions suivantes : est-ce que les croyances épistémiques ont un effet sur la motivation scolaire chez les adolescents ?

Peut-on dire qu'il existe une différence entre les croyances épistémiques et la motivation selon le sexe chez les adolescents ?

### **Les hypothèses :**

Comme réponse provisoire à ces questions on a proposé les hypothèses suivantes :

- 1- il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon le niveau de motivation (basse /élevé).
- 2- il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon le genre.
- 3- il existe une différence dans les degrés de motivation selon le genre.

### **2- Raisons du choix de thème :**

C'est de savoir la relation qui existe entre les croyances épistémiques et la motivation scolaire.

Quels types de motivation la plus dominante, extrinsèque ou intrinsèque chez les élèves.

Notre thème touche l'institution éducative et l'amélioration des capacités des élèves.

### **3- L'objet de la recherche :**

- Voir la relation entre les croyances épistémiques et la motivation
- Le degré d'influence des croyances sur la motivation.
- Mesurer l'effet des croyances épistémiques sur la motivation scolaire.
- Voir le degré de différence de la motivation entre les filles et les garçons.
- Elargir nos connaissances dans le domaine scolaire.
- Quelle est la motivation qui domine (intrinsèque/extrinsèque).

#### **4- Les définitions concepts opérationnels :**

##### **4.1- Les croyances épistémiques :**

C'est le degré total de réponses des élèves à l'échelle **Kardash & Wood (2002)** qui se compose de quatre dimensions qui sont :

- 1-La structure de la connaissance
- 2-La stabilité de la connaissance
- 3-La vitesse de la connaissance
- 4-Le contrôle de la connaissance.

Et le degré total à la fin détermine si l'élève possède des croyances épistémiques élevées ou basses.

##### **4.2- La motivation scolaire:**

C'est le degré total de la réponse de l'échelle de motivation scolaire obtenue par l'élève, l'échelle utilisée est conçue par le chercheur Ahmed **Douga et Al**, elle se compose de quatre axes principaux qui consistent à :

1. La conscience d'un élève de ses capacités.
2. La conscience de la valeur des études.
3. La conscience des objectifs des études.
4. La conscience de l'élève de sa relation avec son environnement.

Et le degré final détermine si l'élève possède une motivation élevée ou basse.

#### **5- Les études antérieures :**

##### **5.1-Les études sur les croyances épistémiques :**

**Les études de Perry (1968) :** William Perry est le premier qui a étudié cette notion des croyances épistémiques, il a fait des interviews et des questionnaires avec les élèves ; pour savoir et déterminer leurs points de vue sur la connaissance, si elle est vraie ou fautive, et que la connaissance on peut être obtenue avec l'autorité. Les résultats de cette recherche sont : les étudiants au cours de leurs déplacements d'un niveau à un autre, ils ont cru que la connaissance est incertaine, et qu'ils peuvent la vérifier avec les expériences. (Marcel Crahay et Annick Fagnant).

**Les études de Schommer (1990):** elle a donné une nouvelle ouverture pour la recherche sur les croyances épistémiques, au fur et à mesure que la connaissance personnelle comme un système plus ou moins indépendante (Personal epistemology as a system of more-or-less independent beliefs ), le mot système veut dire qu'on peut prendre en considération plus de croyance, et ce système se compose de cinq dimensions à travers desquelles nous pouvons détecter ce continuum :

La première dimension : la stabilité de la connaissance (depuis « la connaissance est absolue, immuable » jusqu'à « la connaissance est en évolution ») c'est-à-dire ; au départ on trouve que la connaissance est stable, concrète et ne change pas, jusqu'à elle est devenue un champ d'étude parce qu'elle s'évolue d'une période à une autre.

La deuxième dimension : la structure de la connaissance (depuis « la connaissance est non ambiguë, organisée en petits bouts » à « la connaissance est organisée en concept inter-reliés ». c'est-à-dire au début la connaissance : au début la connaissance est organisée, sous forme de morceaux chacun complète l'autre.

La troisième dimension : la source de la connaissance (depuis « la connaissance est détenue par l'autorité » jusqu'à « la connaissance provient de la raison ». c'est-à-dire que la source de la connaissance est initialisée par l'autorité puis elle devient par la raison.

La quatrième dimension : la vitesse de l'apprentissage (depuis « la connaissance est acquise en tout ou rien » jusqu'à « la connaissance est acquise par palier » c'est-à-dire ; c'est comme en acquies la connaissance au début à la fois, jusqu'à la connaissance est acquise par des bases, des principes et par tranche.

La cinquième dimension : le contrôle de l'apprentissage et de la connaissance (depuis « l'aptitude à apprendre est fixée dès la naissance » jusqu'à « l'aptitude à apprendre peut être



modifié » c'est-à-dire ; l'acquisition de l'apprentissage est innée jusqu'à elle peut se modifier durant les différentes étapes de développement. (N. Huet et C. Escribe, 2004, p. 177-196).

## 5.2- Les études de la motivation scolaire

### L'étude de Tennen et Eller :

Ils ont identifié trois groupes qui permettent de comprendre les relations qui existent entre les réflexions de l'individu et les caractéristiques de la situation. Cette étude porte sur cinq groupes d'individus et se déroule en deux phases.

La première phase, les auteurs utilisent, en quarante-huit essais, une tâche de type logicomathématique.

Pour les trois premiers groupes, cette première tâche est insoluble (qui ne peut être résolue).

- Le premier groupe est dit “ simplement résigné ”, car les individus qui en font partie ont “ seulement ” quarante-huit essais pour résoudre un problème qu'ils ignorent être insoluble.

- Le deuxième groupe est classifié “ doublement résigné difficile ”, car les individus, confrontés à trois problèmes insolubles ont été, eux, avertis par l'expérimentateur que la tâche est très difficile à résoudre.

- Les sujets du troisième groupe, dit “ doublement résigné facile ”, ont eux aussi à résoudre trois problèmes que l'expérimentateur leur a annoncés comme faciles à résoudre.

- Le quatrième groupe doit également résoudre un problème tout comme le groupe “ simplement résigné, mais, cette fois, il existe une solution.

- Enfin, le cinquième groupe est le groupe contrôle : il ne passe pas par cette première phase de résolution de problèmes.

- la deuxième phase de l'expérience, tous les groupes doivent résoudre des anagrammes. L'effet de la résignation apprise peut alors être mesuré à partir des résultats des sujets. Ils montrent, en effet, que les individus du groupe “ doublement résigné difficile ” défont plus d'anagrammes en moins de temps que les autres groupes. Le groupe “ doublement résigné facile ” est celui qui a les moins bons résultats. On peut donc en conclure que la simple perception d'absence de contrôle ne suffit pas pour expliquer la résignation apprise chez l'homme. En effet, les deux groupes qui ont les résultats les plus extrêmes sont également ceux qui ont été le plus soumis à cette impossibilité de contrôler la situation (les groupes “ doublement résigné difficile ” et “ doublement résigné facile ”). Si seul le groupe “ doublement résigné facile ” se résigne, c'est qu'il attribue cette absence de contrôle, c'est-à-

dire l'impossibilité de trouver une solution correcte à son manque de compétence puisque la tâche est décrite comme facile, à l'inverse le groupe «doublement résigné facile » considère la tâche comme étant difficile à résoudre et ne remet donc pas en cause ses compétences.

(F. Fenouillet 1999, p 2 -3).

### **L'étude de Clark Hull :**

Les premières recherches quantitatives sur la motivation sont apparues dans le cadre des théories behavioristes, notamment chez Clark Hull qui, à la suite de John Watson, assimile la psychologie à des comportements conditionnés par le renforcement (la loi de renforcement : motivation = besoin\* renforcement).

La pédagogie familiale ou scolaire n'a pas attendue le chercheur pour trouver cela. De fait, l'expérience suivante montre que les compliments classiquement utilisés à l'école agissent aussi selon la loi de renforcement.

Les élèves de CM1 à la 6<sup>ème</sup>, devaient résoudre le plus de problèmes possible (parmi 30 élèves) en quinze minutes lors d'une séance journalière cinq fois dans la semaine. Dans le groupe « réprimande », chacun était critiqué sans tenir compte des vrais résultats en la faisant lever face à la classe. Dans le groupe «complément», chaque élève recevait cette fois des compliments (quelque soit le résultat réel). Dans la même classe les élèves constituaient le groupe « ignore ». Enfin, le groupe «contrôle » travaillait dans une autre classe sans indication.

On observe qu'avec un départ équivalant de douze problèmes résolus, la groupe contrôle ne s'améliore pas, ce qui va dans le sens de la loi de Hull. Le groupe complétement se perfectionne avec rapidité atteignant une vingtaine de problèmes résolus au bout des cinq jours d'entraînement. A l'inverse, le groupe réprimandé, qui pourtant s'améliore le deuxième jour, voit sa performance chuter pour rejoindre le groupe ignoré, ces deux groupes n'ayant pas une performance très éloignée du groupe contrôle, ou si l'on préfère du niveau de départ. Au total, les renforcements positifs sont essentiels dans la pédagogie, mais on constate que d'ignorer les élèves équivaut à un renforcement négatif, sans doute du fait des motivations sociales qui nous font rechercher un assentiment. Enfin, contrairement à l'idée reçue qu'il faut par fois « secouer » les élèves, les punitions sont à manier avec précaution, car elles génèrent la peur et le stress. (L. Alain et F. de la Haye, 2004, p107-108).

L'expérience de Hull mentionne que la motivation est déterminée par le besoin multiplié par la motivation et que les renforcements positifs sont essentiels dans la pédagogie.

### **5.3- Les études qui relient les croyances épistémiques et la motivation scolaire :**

D'après les études de **Hofer** à propos de la relation entre les croyances épistémiques et la motivation qui disent que les élèves qui construisent une imagination plus complexe envers la connaissance sont les plus proches à l'adaptation de la motivation intrinsèque dans le but d'obtenir et d'approfondir leur connaissance dans le domaine de la science. Les recherches résultent qu'il existe une relation forte entre les croyances épistémiques et la motivation scolaire, même avec la différence entre les facteurs de corrélation (positif-négatif), il y a une relation positive entre les croyances épistémiques et la motivation extrinsèque et négative avec la motivation intrinsèque.

L'étude de **Schommer (1993)** : elle a fait cette recherche dans le but de retirer les différences entre les croyances épistémiques avec un échantillon de deux cent seize (216) étudiants à l'université, elle a appliqué son questionnaire (1990), les résultats ont démontré que les étudiants du premier niveau sont les plus croyants à la connaissance concrète simple et à l'apprentissage rapide, par contre les étudiants à haut niveau sont plus croyants à la connaissance innée, et que les croyances épistémiques sont un facteur qui influe sur la motivation scolaire.

L'étude de **Schommer et al (1997)** : cette recherche sert à identifier les changements développementaux des croyances épistémiques dont l'échantillon est composé de soixante neuf (69) étudiants et étudiantes au niveau du lycée, ils ont appliqué le questionnaire de **Schommer (1990)** sur trente huit (38) étudiants et trente et un (31) étudiantes, juste après leurs rencontres en (1992), et après leurs obtentions du diplôme (1995). Après une analyse statistique les résultats montrent qu'il y a une différence dans la composition des croyances épistémiques chez les étudiants à haut niveau, quand les croyances se diminuent à propos de l'apprentissage rapide et la moyenne.

#### **Commentaire sur les études antérieures :**

A partir de ces études antérieures on a remarqué qu'il existe une forte relation entre les croyances épistémiques et la motivation scolaire, et que chacune influe sur l'autre, le niveau ou le degré des croyances épistémiques indique le degré de la motivation chez les adolescents, et à partir de là on constate que ces deux derniers sont deux éléments essentiels pour la réussite scolaire.

#### **Synthèse :**

D'après toutes ces études, on trouve que les croyances épistémiques sont parmi les facteurs essentiels de la motivation, dans le chapitre suivant nous allons détailler notre sujet de recherche.

# **Chapitre II**

## Les croyances épistémiques

**Préambule :**

Ce chapitre approche les différentes conceptions des croyances épistémiques et cela à travers différentes théories et auteurs qui ont étudié les croyances chez les élèves.

**1. Définition de la croyance :**

**Croyance :**(du latin credere, croire, avoir confiance) .la croyance est fait de tenir pour réel l'existence de quelque chose qui n'est pas perceptible par l'expérience ou prévu par la science. La croyance résulte d'interactions entre les individus ou avec des textes dogmatiques. La croyance est une façon de penser qui permet d'affirmer, sans esprit critique, des vérités ou l'existence de choses ou d'être sans avoir à en fournir la preuve, et donc sans qu'il soit possible de prouver qu'elles sont fausses.

Exemple de croyance : l'âme, les fantômes, la réincarnation, le paradis, dieu...

Dans l'usage courant, le verbe croire est utilisé soit pour le phénomène surnaturels, hors du champ de l'expérience, non vérifiables, soit pour exprimer une opinion, un avis, un pronostic, une supposition .....Que l'expérience peut permettre de vérifier (exemple : je crois qu'il va neiger ce weekend). La croyance s'oppose au savoir personnel et à la certitude objective. C'est une conviction intime qui concerne l'existence d'un être, la réalité d'une situation, la probabilité d'un événement.

**La définition de l'épistémologie :**

Le mot « épistémologie » vient du mot latin « episteme » qui signifie la connaissance, et « logos » qui signifie la théorie ou signification, alors l'épistémologie est l'étude philosophique de la nature, la source et les limites de la connaissance ou c'est la théorie de la connaissance (Moser et al, 1998, p.4).

**2. La définition des croyances épistémiques selon des auteurs :**

Selon (Jengh et al, 1993 ; Perry, 1968 ; Qian, 1997 ; Schommer, 1990) : «Les croyances épistémiques consistent en des intuitions partagées socialement, des hypothèses quant à la nature de la connaissance et de l'apprentissage. »

Selon (Rayan, 1984 ;Schommer, 1990) : « Les croyances épistémiques constituaient une partie du mécanisme qui sous-tend la métacognition ».

D'après (Schommer & Walker, 1995) : « Les croyances épistémiques sont apparemment modifiées par les interactions en situation de classe ».

Selon (Jengh & al, 1993) Les croyances épistémiques établissent le contexte par lequel l'étudiant accède et utilise ses ressources intellectuelle »

**Selon Hofer et Pintrich (1997, p. 112) :** proposant d'adopter celle de Richardson (1996) selon qui « les croyances épistémiques sont des pensées, des prémisses, des propositions ou encore des assertions portant sur des objets et des phénomènes du monde matériel ou mental ; ces pensées ou idées sont supposées possédées par le sujet qui les mobilise ».

Selon Hofer (2004, p.46) : « la compréhension personnelle de la connaissance et l'acte de connaître »

### **Commentaire :**

Toutes ces définitions ont un but commun qui est de faire simplifier et clarifier cette notion de croyances épistémiques, alors chacun de ces auteurs donne son avis à travers les résultats de leurs recherches.

## **3. Les différentes théories des croyances épistémiques :**

### **3.1- La théorie de Schommer 1990 :**

Schommer est considérée parmi les précurseurs de l'étude des croyances épistémiques, au début elle s'est intéressée aux liens entre les croyances épistémiques et divers aspects de la compréhension plus particulièrement : la capacité de dresser les conclusions, les performances à un test de maîtrise et divers aspects de compréhension. Elle a appliqué son étude sur quatre vingt six(86) étudiants débutent l'enseignement supérieur (Junior Student College). Après quelques semaines ils ont répondu d'abord au questionnaire sur leur conception épistémiques, après ils ont participé à l'épreuve de compréhension puis ils ont lu une partie d'un texte pour se préparer à un test : la moitié a lu un texte qui portait sur la psychologie « les quatre théories de l'agression », et l'autre moitié un texte qui portait sur la nutrition « effet des vitamines B-6 ». A la fin de leurs lectures, ils ont à faire rédiger un paragraphe relatif à ces textes, pour évaluer leur degré de confiance au niveau de compréhension de matériel et à compléter le test de maîtrise( qui est un test de type de ceux que l'on pourrait passer en classe, au départ de dix questions).

D'une manière générale, les résultats indiquent que les croyances épistémiques des étudiants semblent modifier la manière et la façon dont ils traitent l'information et régulent leur compréhension. La croyance épistémique en un apprentissage rapide arrive à : des conclusions simplificatrice, des performances faibles au test et une confiance mal placée dans ces chances de succès (M. Crahay & A. Fagnant, p.79-117)

### 3.2 La théorie de Pintrich :

Suite aux travaux de Schommer, en trouve ceux de Pintrich cette étude est publier dans le journal Research in Higher Education en 0923 qui contient un certain nombre d'étudiants au début de l'enseignement supérieur (Junior Collège et University Students).

Elle met en considération les différences entre les quatre dimensions investiguées : les étudiants universitaires adhèrent davantage à la croyance en une intelligence innée tandis que les étudiants de Collège se déclarent en générale plus favorable à l'idée de connaissances simple et certaine (Hofer et Pintrich, 1997).

Dans une autre étude publier en 1994 (en collaboration avec **Dunnell**) c'est intéresser aux croyances des étudiants a haut potentiel : d'après cette étude cette catégorie d'étudiants ont moins tendances que les autres à croire que les connaissances sont simples et que l'apprentissage ce fait rapidement. En 1992, cette étude est faite dans un colloque qui s'intéresse aux adultes (Ibid).

Les résultats montrent qu'il ya une liaison entre le niveau éducatif et les croyances épistémiques.

**4. Les quatre dimensions des croyances épistémiques :** Selon schommer (1994, p.28) dit que même si les cinq dimensions ne rassemblent pas tout les caractéristiques des croyances épistémiques, mais elles les considèrent comme un point de départ de cette recherche.

4.1. La stabilité de la connaissance (fixed ability): les travaux de Dweek et Leggett concluent que certains individus croient que l'intelligence est une existence stable, par contre les autres croient qu'elle est stable et en évolution (Hofer et Pintrich, 1997, p. 106). Cette croyance renvoie aux croyances sur l'apprentissage, en trouve quelques étudiants que la connaissance est stable depuis la naissance, au moment où les autres

croient qu'ils peuvent apprendre comment apprendre. Les élèves qui croient à la stabilité de la connaissance ne font pas plus d'effort pour apprendre, se sont aussi les élèves qui ne demandent pas l'aide en cas d'incompréhension et favorisent le désistement (Nist et Holachuh, 2005, p. 84). Les croyances des étudiants augmentent que la capacité d'apprendre est stable depuis la naissance, il est plus probablement de résister l'école, et ils s'arrêtent d'essayer de confronter les fonctions académiques difficiles (Schommer et Dunnell, 1997, p. 135).

4.2. La connaissance est simple (simple knowledge) : depuis la connaissance est divisée en plusieurs parties séparées, jusqu'elle est un ensemble liés fortement (Hofer et Pintrich, 1997, p. 107). Si les élèves croient que la connaissance est simple, ils n'essaient plus d'accomplir et d'unifier les différentes idées, et les autres sources de la connaissance (Patrick et Middleton, 2002, p. 31). Si les étudiants croient que la connaissance est structurée comme des parties séparées, il y'a une probabilité de simplifier les idées générales dans un texte (Schommer et Dunnell, 1997, p. 153).

4.3. La connaissance est certaine (Certain knowledge) : depuis la connaissance est absolue jusqu'elle est expérimentée et en évolution (Hofer et Pintrich, 1997, p. 107).

Si les étudiants croient que la connaissance est concrète et augmente, ils vont arriver à des raisonnements absolus (Schommer, 1990, p. 502). Si la croyance des individus que la connaissance est absolue diminue, leurs croyances initiales diminuent à propos de n'importe quel sujet, et ils s'amuse avec les tâches qui se caractérisent par un défi cognitif, la probabilité dans leurs écrits des raisonnements augmentent qui vont caractériser la nature expérimentale non concluante pour les preuves mixtes présentées dans le texte que l'ont lu. Par opposition les individus qui portent des croyances fortes que la connaissance est certaine, ils vont avouer leur haine sous forme subjective pour participer dans des tâches qui se caractérisent par un défi cognitif, sont plus dirigés envers l'écriture des raisonnements qui expliquent la ressemblance partielle (Kardash et Howell, 2000, p. 525). Si les étudiants croient que la connaissance est certaine, la probabilité d'expliquer les résultats expérimentales une explication non exacte qu'elle sont des vérités stables (Ibid).

4.4. L'apprentissage rapide (Quick learning) : veut dire que l'apprentissage est se réalise rapide, ou il ne se réalise absolument, et d'autres croient que l'apprentissage se fait simultanément (Hofer et Pintrich, 2007, p.107). (وليد شوقي شفيق البقيعي, 2009).



## 5. Les modèles théoriques du développement de la connaissance :

### 5.1 Le modèle de Perry (1986) :

Il est considéré le fondateur des recherches sur le développement épistémologique qui a créé trois modèles qui sont : le modèle de réflexion épistémologique (Epistemological reflection model), le modèle de réflexion (Reflective Judgement model) et le modèle des croyances épistémiques (Epistemological Beliefs) ce dernier est la base de notre recherche, bien que ce modèle s'intéresse à l'étude de l'apprentissage au sein de la classe.

Les croyances épistémiques consistent en des intuitions partagées socialement, des hypothèses quant à la nature de la connaissance et de l'apprentissage (Jengh et al, 1993 ; Perry, 1968; Qian, 1997 ; Schommer, 1990), d'après cette définition en comprend que les croyances épistémiques conçues comme des raisonnements partagés au sein de la société, afin de des hypothèses de nature de la connaissance et de l'apprentissage. Certains croient que l'instruction et l'éducation structurent les croyances épistémiques de l'individu (Perry, 1968), d'autres disent plutôt que les croyances épistémiques est un processus de « transmission ou d'apprentissage ».

**5.2 Le modèle de Henri (1992) :** l'étude des relations entre les croyances motivationnelles de l'élève et son engagement dans des activités de communications médiatisées par ordinateur (CMO) lors d'un apprentissage médiatisé basé sur un projet. Les résultats de cette recherche portent deux formes: qualitatif et quantitatif, dont la première renvoie à la participation au forum et la seconde aux dimensions interactives, cognitives et métacognitives du contenu des messages, elle a trois objectifs : le premier traite les liens entre les croyances épistémiques et l'engagement de l'élève dans l'activité de communication, dont la pédagogie par projet et les CMO provoquent l'activité et la collectivité des connaissances, la présence de plusieurs points de vue et des efforts sur de longues périodes, d'après tout ça on peut suggérer que l'engagement de l'étudiant sera associé positivement à des croyances épistémiques .

Le deuxième objectif s'intéresse aux orientations de buts. Dans ce cas il s'agit de rendre valide la généralisation à notre contexte d'apprentissage des effets, des buts

d'acquisition et de performances sur l'engagement des étudiants, qui sont établis dans les recherches sur des situations de formation plus classiques.

Le dernier objectif, qui est marginal, en va déterminer l'existence de relations possibles entre les croyances épistémiques et les buts.

**5.3 Le modèle de Schommer (1994) :** dans ce modèle Schommer propose cinq dimensions de croyances épistémiques, dont chaque dimension est expliquée comme un ensemble cohérent allant d'une perspective naïve et simple vers un point de vue sophistiqué ou complexe (Schommer, 1994). A travers ces cinq dimensions on peut détecter ce continuum :

La première dimension : la stabilité de la connaissance (depuis « la connaissance est absolue, immuable » jusqu'à « la connaissance est en évolution ») c'est-à-dire ; au départ on trouve que la connaissance est stable, concrète et ne change pas, jusqu'à elle est devenue un champ d'étude parce qu'elle s'évolue d'une période à une autre.

La deuxième dimension : la structure de la connaissance (depuis « la connaissance est non ambiguë, organisée en petits bouts » à « la connaissance est organisée en concepts inter-reliés ». c'est-à-dire au début la connaissance : au début la connaissance est organisée, sous forme de morceaux chacun complète l'autre.

La troisième dimension : la source de la connaissance (depuis « la connaissance est détenue par l'autorité » jusqu'à « la connaissance provient de la raison ». c'est-à-dire que la source de la connaissance est initialisée par l'autorité puis elle devient par la raison.

La quatrième dimension : la vitesse de l'apprentissage (depuis « la connaissance est acquise en tout ou rien » jusqu'à « la connaissance est acquise par palier » c'est-à-dire ; c'est comme en acquies la connaissance au début à la fois, jusqu'à la connaissance est acquise par des bases, des principes et par tranches.

La cinquième dimension : le contrôle de l'apprentissage et de la connaissance (depuis « l'aptitude à apprendre est fixée dès la naissance » jusqu'à « l'aptitude à apprendre peut être modifiée » c'est-à-dire ; l'acquisition de l'apprentissage est innée jusqu'à elle peut se modifier durant les différentes étapes de développement (N.Huet et C. Escribe, 2004).

#### 5.4 Le modèle de Buelh et Alexander 2006 :

Ces auteurs (Buelh et Alexander 2006, p.32-34) mettent un modèle théorique pour les croyances épistémiques. Précisant la complexité et la multidimensionalité, et les échanges d'interaction spécifiques aux croyances épistémiques. Elles sont mis les croyances dans un large système défendue par les étudiants comme: les croyances sur les capacités, le soi et sur l'apprentissage, elles ont supposé qu'il existe plusieurs niveaux spécifiques aux étudiants sur leurs croyances épistémiques les étudiants peuvent s'attaché aux croyances sur l'apprentissage comme une structure générale. Au niveaux de différentes classes à propos des croyances épistémiques que les étudiants adoptent différents statuts des croyances ou différentes dimensions de la connaissance et pour la clarification de la multi dimension alité ,elles ont intégré les dimensions sur la structure, la stabilité et la source de la connaissance, elles ont supposé que ces deux niveaux le général et celui d'un domaine spécifique, les croyances aussi sont considérées comme des interactions, et cette dernière se déroule dans les différentes et internes croyances, représenter par des flèches qui relient les différentes classes de croyances. Alors les croyances épistémiques à différent niveau de la particularité peuvent être ou peuvent gêner l'autre, inclus le système des croyances dans un large cercle de contexte influe et active les croyances chez les étudiants même le genre de croyances qui s'activent, qui sera claire chez l'individu qui se base sur la situation ou le contexte et les flèches montrent la relation entre la culture et les croyances (وليد شوقي شفيق البقيعي, 2009).

#### 6. la nature des croyances épistémiques :

Les questions de bases telles que : comment savoir se que je sais ? a occupé les philosophes depuis des siècles, mes ces dernières décennies les psychologues ont commencé à chercher les réponses correspondent a ces questions qui sont transformées avec le temps ?, les croyances et les théories qui appartient les individus à propos de l'apprentissage et la connaissance , devenus les sujets qui occupent une importance particulière chez les psychologues intéressant à l'apprentissage et l'éducation, bien que cette connaissance personnelle est reliée à l'apprentissage académique (Hofer, 2004 ,p. 130).

La connaissance se réfère à la philosophie qui s'intéresse à la nature et la justification de la connaissance humaine. Parmi les champs importants pour les

psychologues sont la croissance de la connaissance personnelle, et les croyances épistémiques par : comment l'individu obtient la connaissance ? et quelle sont les théories et les croyances que les individus les construits sur l'apprentissage et connaissances ? Qu'elle est la manière dont la connaissance est considérée comme faisant partit des introductions (epistemological premises) et les processus cognitifs de pensé et de assaisonnement et comment l'affecte (Hofer et Pintrich).

Il y a l'étude sur la méthode et la façon dont les gens perçus les connaissances sous le titre général, qui est la connaissance personnelles qui a des entrés spécifiques et multiples, cet ensemble représente un domaine psychologique philosophique, concentre sur la connaissance, ou elle se situe ? Comment peuvent-ils avoir les connaissances ? Comment la construit et l'évaluée ? Comme les psychologues de développement s'intéressent à la séquence de la croissance et la compréhension cognitive avec le temps, les psychologues éducateurs s'intéressent beaucoup plus à l'influence des croyances épistémiques sur la cognition, la pensée et le raisonnement (Hofer, 2008, p. 5).

Les chercheurs font importance au sujet des croyances épistémiques qui sont associés à la performance scolaire des élèves, par exemple : les étudiants avec une forte conviction que la connaissance ne change pas rencontrent des difficultés dans les réponses expérimentales, et les élève avec une forte conviction que l'organisation des connaissances sous forme des taches ou des épisodes sont plus susceptibles de faire face aux difficultés de comprendre un texte complexe, moins susceptibles à participer à un apprentissage auto-organisé et moins susceptibles d'être motivé (Schommer Aikins et al, 2003,p. 347).

L'étude des croyances personnelles comme une composition psychique a des rassurances éducatives qui sont considérées un objectif essentiel, il faut le remettre (objectif) un champ important pour l'étude, alors les croyances épistémiques (les croyances sur la connaissance et sur l'apprentissage) ont un fort impact sur l'apprentissage (Hofer, 2003, p.13). D'approfondir notre compréhension dans ce processus nous permettra de renforcer l'efficacité de l'apprentissage, les croyances épistémiques influent la méthode utilisée par les apprenants pour résoudre leurs problème (Valiride et Angeli, 2008, p. 197).

Les croyances sont les évaluations positives ou négatives envers des choses, des personnes, des idées abstraites ou des attitudes et des points de vue sur une chose particulière, alors l'ensemble des croyances des individus se désigne par son déroulement sur les choses (Dole et Snirta, 1994, p. 248-249).

En général, notre confrontation quotidienne pour les informations, et notre besoin d'avoir la connaissance, nous mettre sous l'influence de nos croyances sur la connaissance et l'apprentissage, ce qu'on appelle la connaissance personnelle ou les croyances épistémiques seront actives lorsqu'on entame le processus d'apprentissage, par exemple dans la salle de l'étude (la classe), les élèves font face régulièrement aux nouvelles informations, à la base qu'ils croient que la connaissance est un ensemble de réalités, ou un ensemble de compositions intégrée l'une de l'autre, ou se basant sur ce qu'il voient soi même comme des destinataires négatifs de la connaissance, ou comme des producteurs actifs de la connaissance. Dans chacune de ces situations, on trouve que l'adéquation des croyances épistémiques va déterminer le sens que nous le construit pour les nouvelles informations qui nous confrontent (Hofer, 2002).

### **7. La relation entre les croyances épistémiques et l'apprentissage :**

Les initialisations de cette étude remonte à Perry les années soixante (60) et Ryan les années quatre vingt (80), qui font des recherches qui s'intéressent aux différences individuelles relatives aux croyances épistémiques, qui influencé la compréhension et les performances académiques.

Suite à ces travaux, on trouve l'un des intérêts dans principaux de Schommer est d'avoir essayé de clarifier les liens les conceptions des apprenants à propos de la connaissance et leurs stratégies d'apprentissage (Hofer et Pintrich, voir aussi Hofer, 2001 pour une synthèse). Schommer et ces collègues développent cette interrogation et son champ d'étude, soulignons que toutes ces recherches reposent sur le questionnaire de Schommer.

Schommer (1990) commence son étude de fixer les relations entre les croyances épistémiques et différents aspects de la compréhension. Cette étude est portée sur quatre vingt six (86) étudiants débutant l'enseignement supérieur, à propos de l'épreuve de compréhension, pour évaluer leur degré de confiance au niveau de la compréhension du matériel et à compléter un test de maîtrise.

Les résultats de cette expérience montrent que les croyances épistémiques des étudiants sont reliées à la manière ou la méthode dont ils traitent l'information et régulent leurs compréhensions.

### **8. Les quatre facteurs du concept croyances épistémiques :**

Les quatre facteurs du concept des croyances épistémiques semblent bien refléter les croyances fondamentales des individus relativement à l'apprentissage (Dweck & Legett, 1988 ; Hofer & Pintrich, 1997 ; Jehng et al, 1993 ; Schommer, 1990, 1993 ; Schommer et al 1992 ; Schoenfeld, 1983, 1985, 1988) , chacun des quatre facteurs se définit comme suit :

#### **8.1- la fixité de l'habileté intellectuelle ou malléabilité de l'apprentissage :**

Dans ce cas là on trouve que certains gens ont la capacité d'apprendre est innée qu'acquise. En prend en considération deux points de vue, l'un est naïf (simple) croit que l'intelligence est fixe qui veut dire stable ne change pas, l'autre sophistiqué (complexe) croit que l'intelligence est en évolution et change avec le temps. Plusieurs études semblent démontrer qu'il existe quatre sous-facteurs dans ce facteur (Hofer et Pintrich, 1997) :

8.1.1- Incapacité d'apprendre à apprendre : (ex. : les livres autodidactes n'aident pas vraiment), c'est-à-dire les individus qui essaient d'apprendre sans l'aide de l'enseignant ont des difficultés d'apprendre seul.

8.1.2- Lien succès-travail : il n'y a pas de relation entre le succès et le travail par exemple : les étudiants qui sont vraiment intelligents n'ont pas besoin un grand effort pour la réussite dans l'école.

8.1.3- L'immédiat de l'apprentissage : l'apprentissage se fait dès la première tentative pour apprendre (exemple : presque toute information que l'on peut tirer d'un texte sera obtenue lors de la première lecture).

8.1.4- L'effort « concentré » est une perte de temps : (exemple : essayer trop longtemps de comprendre un problème ne mènera qu'à davantage de confusion).

**8.2- Rapidité de l'apprentissage :** l'apprentissage est considéré comme un processus rapide et immédiat qu'un processus lent d'accumulation de connaissances. Les individus qui portent des croyances naïves pensent que l'apprentissage se fait rapidement ou pas du tout, par contre ce qu'ils portent des croyances complexes

pensent que l'apprentissage est fait d'une façon graduelle. Il existe deux sous-facteurs relèvent de ce facteur :

8.2.1- L'apprentissage est rapide : (exemple : les bons étudiants apprennent rapidement), alors c'est comme les étudiants n'ont pas une complication toute est facile à apprendre chez eux.

8.2.2- L'innéité de l'apprentissage : (exemple : un expert est quelqu'un qui a une habileté spéciale dans un domaine donné).

**8.3- Simplicité ou structure de la connaissance :** on a vu qu'il existe deux voies de connaissance l'une qu'elle est précise et ne change pas, l'autre qu'elle est sous forme d'un continuum et évolue avec le temps. Jehng et al. (1993) parlent de processus ordonné d'acquisition de la connaissance, c'est-à-dire que l'apprentissage tend à être régulier plutôt qu'irrégulier. Ce facteur implique les sous facteurs suivants :

8.3.1- L'évitement de l'ambiguïté (exemple : je n'aime pas les qui n'ont pas de fin)

8.3.2- La recherche de réponse unique (exemple : la plupart des mots n'ont qu'une signification claire),

8.3.3- L'évitement de l'intégration : (exemple : quand j'étudie, je recherche les faits spécifiques).

8.3.4- La source de la connaissance : l'apprentissage vient d'une autorité (la qualité de ce qu'apprend une personne à l'école dépend de la qualité des enseignants).

**8.4- Certitude ou stabilité de la connaissance :** ce facteur se définit la croyance que la connaissance est absolue et certaine ne change avec le temps, à l'opposé, la croyance d'une connaissance changeable, en évolution et provisoire. Deux sous-facteurs constituent ce facteur qui sont :

8.4.1- La certitude de la connaissance : (exemple : la seule chose certaine est l'incertitude elle-même).

8.4.2- Ne critiquer pas l'autorité : (exemple : les gens qui défient les spécialistes d'un domaine sont présomptueux).

**Synthèse :** les croyances épistémiques sont un facteur clé de la motivation à apprendre, de l'engagement cognitif dans les activités scolaires, elles influent directement et indirectement sur le rendement scolaire.

## **Chapitre III :**

La motivation scolaire



## Préambule

Comme tout champ d'étude en psychologie et en sciences de l'éducation, la motivation scolaire est étudiée dans un cadre théorique spécifique. La motivation est le moteur des activités humaines. C'est elle qui nous permet de nous dépasser en utilisant au maximum notre potentiel et nos compétences.

**Roland Viau** écrit que les écoles qui mettent l'accent sur le rendement scolaire et la Compétition, plutôt que sur l'apprentissage en soi et la collaboration, minent la motivation des élèves plus qu'elles ne la suscitent.

### 1-Définition de la motivation

**Selon Pintrich et Schunk** : « La motivation implique l'idée de mouvement, d'une énergie qui pousse à agir et qui permet d'accomplir un travail ». (Pintrich et Schunk, 1996 p.3).

**Selon Alain Lieury** : « La motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance ». (Lieury. A, 1996 p. 3).

**Selon Keller** : « La motivation réfère : a l'amplitude du comportement ; Aux choix que l'apprenant fait d'éviter ou d'aller vers un but désiré ; Au degré d'effort qu'il mettra selon ces choix ». (Keller, 1983 p. 4).

**Selon Rolland Viau** : « La motivation scolaire c'est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à : S'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage, à persévérer devant les difficultés ».

La motivation scolaire est basée sur :

- ✓ Des croyances (sur l'apprentissage et sur ses capacités)
- ✓ Des valeurs (l'école, les matières, les tâches et leurs buts). (Rolland.V, 1994 p. 4).

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une

activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Ibid, p. 7).

**Selon Fabien fenouillet :** « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Fenouillet. F, 2003, p.47).

**Selon Kurt Lewin :** « La motivation est le résultat du surgissement, dans l'univers psychologique du sujet, d'une valence et d'une force psychologique valence et force sont issus de la rencontre de l'individu et son environnement, Ce sont les besoins de l'individu qui attribuent les valences aux éléments de l'environnement ». (Mucchielli. A, Février, 1992, p. )

**Selon Jacque Tardif :** « Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche ». (Tardif. J, 1992, p. 91)

**Selon Darbeau Denise :** « la motivation scolaire est l'état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire ». (Barbeau. D, 1993, p. 6)

**Selon Vallerand et Thill :** « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et /ou externes produisant le déclenchement, la direction l'intensité et la persistance du comportement ». (Vallerand et Thill, 1993, p.18)

### **Commentaire personnelle**

Il n'y a pas une seule recette pour motiver l'élève... la motivation est une construction permanente, et tout ce qui a été détruit peut se reconstruire. La motivation à apprendre est une alchimie (transformer un métal en un autre métal, précieux de préférence), un processus dynamique, qui peut engendrer, ou non, le cercle vertueux de la réussite.

## **2- Définition des concepts de la motivation**

**2.2- Le besoin :** Peuvent être d'origine biophysique ou encore psychologique dans la satisfaction est désirés.

### **2.3-Compétence :**

Est l'autre indicateur de la motivation intrinsèque avec l'autodétermination. Plus la compétence perçue est grande, plus elle favorise la motivation intrinsèque à l'inverse, un sentiment très bas de compétence à la contrainte la résignation apprise.

### **2.4- Performances :**

La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite.

### **2.5- Autodétermination :**

C'est une des clefs de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. C'est le sentiment de choisir, d'être libre. L'élève est motivé parce qu'il a le sentiment d'avoir choisi, d'être libre d'apprendre, de venir au lycée... (Fenouillet. F, 2003. P

### **2.6- Compétence perçue :**

Il s'agit de l'estime de soi. L'élève est motivé parce qu'il a une bonne image de lui-même dans l'action en question. L'élève motivé intrinsèquement a le sentiment d'agir sur les situations proposées, ce qui renforce sa compétence perçue, et donc son sentiment d'autodétermination, etc.

### **2.7- Résignation apprise :**

La résignation apprise a été découverte chez l'animal : si une réponse conditionnée (appui sur un bouton) ne permet pas d'échapper à des chocs électriques, l'animal va cesser d'agir. Certains auteurs parlent aussi d'A motivation. (Liaury Alain et Fenouillet Fabien, 1997, p.137-139).

### **2.8- La pulsion :**

Etat résultat, d'un physiologique ; dans un sens plus large, tout désir d'atteindre un but quelconque. (Wittig Arnaud P, 1979, p. 115-116).

### 3- Les théories de la motivation

Les théories de la motivation appartenant aux théories de contenu s'intéressent aux besoins ressentis par les individus et aux conditions qui les poussent à satisfaire ces besoins. Ces théories sont donc axées sur le déclenchement et l'intensité de la motivation.

#### 3.1- La théorie de valence, instrumentalité et expectation (V.I.E) 1964 :

Cherche également à modifier mathématiquement le comportement tout en reprenant le concept d'explication proposé par McClelland. Cependant, il s'agit cette fois avant tout d'expliquer la motivation de l'homme au travail.

La « valence » : c'est le résultat ont une valeur affective qui peut se traduire en attirance ou répulsion (positive ou négative) par le biais d'une émotion tierce. La valence représente cette valeur affective du résultat. L'important pour certain peut être le niveau du salaire, pour d'autres d'avoir du temps libre. Ces préférences sont mesurables sur une échelle de -10 à +10

L' « instrumentalité » : il s'agit de la relation entre un niveau de performance et les résultats qui en résultent, elle varie de 0 à 1 le niveau de performance permet tous jour d'accéder a un Résultat donné.

L' « Expectation » (attente) : il s'agit de la probabilité qu'un niveau d'effort donné produise un certain niveau de performance. Mesurable sur une échelle de 0 à 1 (l'individu est certain qu'il peut réaliser le niveau de performance qu'il souhaité).

L'intérêt de cette théorie consiste à montre que la motivation résulte de choix individuelle rationnelle et que ces choix contingents à un ensemble de critère interne et externe à l'individu. La motivation pour une tache varie constamment, s'ajuste en fonction de ces trois critères V I E. (Fenouillet. F 2003)

#### 3.2- La théorie du Bandura :

L'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces

dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation.

Selon **lui** la motivation est essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue et définie par le jugement personnel de ces possibilités à organiser et exécuter le déroulement d'une action qui demande un certain niveau de performance » si l'individu ne développe pas son efficacité, alors il doutera de ses chances de succès, se montrera moins persévérant, va attribuer son échec à son manque d'habileté et fera moins d'effort.

D'après l'autre, la principale source de la motivation se trouve dans l'attente de réussite future. (Le renforcement). Et la deuxième source de la motivation est fournie par les références aux standards que se crée l'individu. (Système d'auto-récompense).

Et enfin, le feedback permet, à l'individu d'avoir une meilleure évaluation de ses standards internes ce qui permet de mieux diriger l'intensité de son comportement conformément à l'auto-efficacité. (Fenouillet .F, 2003, p87 à 89).

Pour **Bandura**, les individus qui ont un fort sentiment d'auto-efficacité vont s'orienter vers une implication pour la tâche indépendamment du niveau d'habileté à la tâche.

Selon cette approche, ce sont les opérations cognitives de l'élève qui déterminent son comportement. La priorité de l'élève est d'organiser et de conserver un système de croyances cohérent et fonctionnel. Les interactions avec l'environnement, particulièrement social, agissent sur le système de valeur.

Exemple : Si un élève ne réussit pas son but, un échec en sciences par exemple, il pourra diminuer l'intérêt qu'il a pour cette activité pour conserver son estime de soi. (Kulecska. P, p.3)

### **3.3- La théorie psychanalytique :**

Freud est influencé par l'idée que le fonctionnement des organisations doit être compris en termes de conservation et de transformation d'énergie. C'est ainsi qu'il va proposer une théorie intervenant une énergie psychique à la base de pulsions ayant leur source dans l'excitation de zones corporelles localisées. Ce sont des processus inconscients, mobilisant l'appareil psychique pour la mise en œuvre d'un comportement, orienté vers un objet susceptible de décharger la tension et de réduire, par le fait même, le déséquilibre énergétique. Mais, compte-tenu des barrières existant au niveau conscient, qui peuvent

empêcher l'assouvissement du besoin, il en résulterait le plus souvent un déplacement de l'énergie psychique vers d'autre objet plus accessible. (Jogode. F, 2007, p. 325)

### 3.4- La théorie d'attribution :

Cette théorie est fondée par **Heider 1958** , **Weiner 1989** elle s'intéresse à la perception des causes ou raisons qui expliquent l'apparition d'un événement particulier cers a déterminé différentes dimensions que l'individu utilise quotidiennement pour déterminer les causes et conséquences. Ces attributions sont internes et externes et sont soit sous contrôle ou non sous contrôle. L'individu tenter de déterminer la cause d'événements d'après cette théorie ce sont ces dimensions qui seraient à l'origine de la motivation Ces dimensions sont à l'origine de la motivation :

- **le locus de causalité** : réfère à l'origine de la cause interne ou externe.
- **la stabilité** : à trait à la permanence de la cause à travers le temps et divers situations.
- **la contrôlabilité** : à trait a la perception de contrôle ; les causes ou attribution peuvent être très contrôle ou totalement. (Thierry. K, 1998, p, 47-52)

### 3.5- La théorie de Maslow :

En 1943, Abraham **Maslow** publie sa théorie selon laquelle tout individu au travail ressent des besoins qui sont sources de motivation. Il propose l'existence de besoins répartis en cinq catégories, qu'il est possible de hiérarchiser et de classer dans une pyramide :

- 1- Les besoins physiologiques : le premier niveau, le plus basique. Ces besoins peuvent être satisfaits par l'intermédiaire de la rémunération.
- 2- Les besoins de sécurité (économique, psychologique, physique) qui peuvent être satisfaits notamment en développant l'employabilité des individus.
- 3- Les besoins de sociabilité (appartenance, communication). Ils peuvent être satisfaits par un développement du sentiment d'appartenance, notamment par la culture d'entreprise, la communication interne, les groupes de projet, les activités sociales...
- 4- Les besoins de reconnaissance (estime, considération). Ils peuvent trouver écho à travers les systèmes de rémunération, l'implication des individus, le management participatif, l'emotement des individus...

5- Les besoins d'accomplissement. Ils peuvent être satisfaits par le développement personnel (formation, carrière...) et l'empotement qui permettent à l'individu de se sentir utile et compétent. ([www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf](http://www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf))

### 3.6- La théorie de McClelland (1961) :

Toujours dans l'optique selon laquelle c'est la volonté de satisfaction d'un besoin qui motive les individus, McClelland a proposé en 1961 sa théorie selon laquelle un des trois besoins qu'il a recensés prédomine chez chaque individu et influe sur sa motivation. McClelland propose trois catégories de besoin, sans aucune hiérarchie :

- 1- Le besoin d'affiliation. C'est le besoin de s'associer à d'autres personnes ;
- 2- Le besoin d'accomplissement. C'est le besoin de relever des défis, d'atteindre des objectifs (réalisation) ;
- 3- Le besoin de puissance. C'est le besoin d'avoir de l'influence sur ses pairs, d'être capable de les motiver vers un objectif précis. (McClelland, 1961).

La personnalité de chaque individu est marquée par la prédominance d'un des trois besoins qui sera la force motrice qui influera sur ces comportements. ([www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf](http://www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf))

### 3.7- La théorie d'Alderfer :

La théorie de Maslow a été relativement peu vérifiée dans la réalité, principalement à cause de la structure très hiérarchisée des besoins. En réponse, **Alderfer (1969)** propose une théorie des besoins moins dogmatique dans la hiérarchie mais qui stipule également que c'est la sensation de besoin qui motive l'individu au travail. **Alderfer** recense trois types de besoins

- 1- Les besoins d'Existence. Ce sont les besoins primaires, physiques.
- 2- Les besoins de sociabilité (**Relatedness**). Ce sont les besoins de relations interpersonnelles.
- 3- Les besoins de développement (**Growth**). Ce sont les besoins de création, de réalisations significatives, d'utilisation et d'amélioration des compétences.

**Alderfer** n'impose pas de hiérarchie dans l'apparition des besoins même si on constate une certaine progression dans leur développement. Toutefois, son modèle résiste mieux que celui

de Maslow à l'épreuve des faits étant donné qu'il est moins strict dans sa structure. ([www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf](http://www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf))

### 3.8- Théorie Deci et Ryan :

**Edward Deci** et **Richard Ryan** propose la théorie de l'évaluation cognitive distingue trois formes de motivations. La motivation intrinsèque signifie que l'adulte ou l'enfant va effectuer une activité uniquement pour le plaisir qu'elle lui procure, c'est la motivation de passionné, que l'on retrouve souvent dans le loisir. La motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose (récompense, bonnes notes,...) ou pour éviter quelque chose de déplaisant (réprimande, punition...) Selon **Deci** et **Ryan** les motivations extrinsèque et intrinsèque peuvent être envisagées comme la résultante de deux besoins, le besoin d'autodétermination est celui de compétence perçue. La compétence perçue est voisine de la notion d'estime de soi, mais plus spécifique d'une activité donnée (Leury.A & Fenouillet. F, 2002, p ).

#### Commentaire personnelle

Chaque théorie parmi toutes ces théories explique des causes, caractéristiques et besoins différents qui mènent à une motivation, et cette dernière qu'ont-elles se différencie d'un individu à un autre dans le but d'être motivé afin de favoriser sa réussite et d'atteindre ces buts enfin. Les théories de la motivation vont donc chercher à expliquer la ou les forces qui poussent l'individu à persister là où il devrait abandonner, à fournir l'effort supplémentaire lui permettant d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé.

En effet, l'école est un lieu dans lequel une multitude d'apprentissages sont faits. Cependant, l'apprentissage aura un impacte sur la motivation scolaire.

### 4-Les types de la motivation

La première théorie que nous allons aborder a permis de mettre au jour tout un pan de la psychologie de la motivation, que les chercheurs ne cessent de révéler encore à l'heure actuelle. Une originalité de cette théorie, initialement présentée par Richard Deci en 1975 est de décrire deux grandes catégories de motivation, l'extrinsèque et l'intrinsèque.



#### 4.1 La motivation intrinsèque :

Dans la motivation intrinsèque, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Dans le monde scolaire, les exemples de motivation intrinsèque sont plus difficiles à mettre en évidence. En effet, lorsqu'un élève travaille beaucoup une matière telle que les mathématiques ou l'histoire, l'enseignant pourrait être tenté de dire que cet élève semble intéressé. Cependant si ce travail est effectué en vue d'obtenir ou d'éviter quelque chose, l'élève n'est pas guidé par l'intérêt, mais bien par une promesse extérieure à l'activité. Si un individu est réellement intéressé par une activité, la lecture par exemple, il ne l'est pas forcément par les livres qui sont au programme de français, d'où une inadéquation entre cette motivation manifeste et les performances scolaires. Nous pouvons donc considérer que la motivation intrinsèque — c'est à- dire l'intérêt que l'on trouve à pratiquer une activité — est presque absente du système scolaire classique, dans la mesure où ce dernier met en place toute une série de contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'élève. (F.Fenouillet, 1999 p. 3)

En revanche, cette motivation intrinsèque peut tout à fait s'épanouir dans des activités extrascolaires, qui peuvent, cette fois, être pratiquées uniquement pour le plaisir : faire du tennis, jouer aux échecs, jouer sur ordinateur, lire. (Ibid)

#### 4.2 La motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques. Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs.

Elle est constituée de renforcements extérieurs à l'action : prix, notes, encouragements.

L'élève motivé extrinsèquement cherche à faire plaisir (à son enseignant, à ses parents), ou à éviter un déplaisir ; la motivation dépend du caractère obligatoire de la tâche, et/ou d'une finalité qui lui est extérieure, par exemple avoir une situation, un métier plus tard. (Ibid, p. 3)

## 5- Les caractéristiques de la motivation

### 5.1-Le déclenchement :

Se définit comme « la mise en route d'un comportement ». Telle l'élève assoupi au fond d'une classe qui tout à coup prête attention aux propos de l'enseignant. Il est possible de dire dans ce cas que se comportement attentionnel a été déclenché et set un signe de motivation. (Correspond a l'effort fourni par un individu est dirigé vers ce dernier).

### 5.2-La direction :

Est le sens du comportement. Lorsqu'un individu est motivé pour atteindre un objectif qu'il s'est fixé, il est possible de dire que son comportement est dirigé vers ce dernier.

### 5.3-L'intensité ou l'effort :

Ce que met l'individu à faire telle ou telle activité est également un signe de motivation. (C'est l'énergie consacrée à l'adoption du comportement).

### 5.4- Enfin la persistance :

Est l'intensité dans la durée. Ou qui se rapporte à la persévérance et à la constance dont fait preuve un individu lorsqu'il adopte un comportement. (Fenouillet. F, 2003, p, 47-48)

## 6-Les facteurs de la motivation

6.1-L'autodétermination : est le besoin de percevoir comme la cause principale de son comportement, de pouvoir choisir ses comportements. Tous ceux qui est ressenti comme sentiment contrainte, contrôle, réduit-elle et fait baisser la motivation intrinsèque, les situations de compétition, de temps imposé de surveillance diminuent la motivation intrinsèque. Elle est donc une clé de la motivation qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente une certaine graduation.

6.2 Le choix des activités et la façon dont celle-ci sont conduites.

6.3 Le sentiment de compétence, efficacité perçu, revoie à l'évaluation par l'élève de sa capacité à accomplir avec succès une tache scolaire. Cette perception, s'acquiert a partir de sources diverses et combinées.

- ✓ Des performances déjà réalisées par une personne,

- ✓ Des expériences vécues par les autres et avec les autres,
- ✓ Des indices physiologiques (transpiration, battements du cœur). (Isabelle Lyonnet, 2012).

6.4 La qualité de la relation enseignant- enseigné est primordiale et est un pré-requis quant aux activités d'apprentissage.

5.5 L'attitude « positive » de l'enseignant a un impact sur la motivation scolaire. Certaines compétences relationnelles favorisent le transfert de confiance de l'élève sur l'enseignant.

6.5- L'attribution des causes quant à la réussite ou à l'échec d'un élève face à une activité d'apprentissage joue un rôle important dans la motivation scolaire. Plusieurs réponses possibles à la question : pourquoi j'ai réussi ou échoué ?

D'après le modèle théorique de Weiner (1984) : on distingue :

- ✓ Le lieu de la cause (origine interne ou externe)
- ✓ La stabilité de la cause (stable ou modifiable)
- ✓ Le contrôle de cette cause (contrôlable ou non) (Ibid, 2012, p. 5).

6.6-Avoir une certaine signification pour les élèves, c'est-à-dire qu'elles doivent correspondre à leurs champs d'intérêt, s'harmoniser avec leurs projet personnels et répondre à leurs préoccupations. (Ibid, 2012, p 6).

## **7-Les indicateurs de la motivation scolaire**

Les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire sont : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. Ces indicateurs sont des conséquences de la motivation (Viau 1994). Il est possible d'observer ou d'évaluer ces indicateurs afin de porter un jugement sur le niveau de motivation d'un élève. (Darveau.P et Viau.R, 1997 ; Viau 1994)

### **7.1-Le choix de s'engager :**

Cet indicateur concerne le choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé à faire le travail demandé, adopter des comportements d'évitement face à cette activité.

Parmi ces comportements d'évitement, on verra par exemple : poser des questions inutiles, se lever à plusieurs reprises pour tailler son crayon, déranger l'enseignant lors de la transmission des consignes, questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité, etc.

(Darveau et Viau, 1997 ; Viau, 1994). Les moyens et les excuses sont nombreux lorsqu'on ne veut pas faire la tâche demandée. Cela peut notamment s'expliquer par la peur des conséquences psychologiques d'un échec. En effet, « très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie ». (Chouinard, Plouffe et Archarbault, 2006, p. 262)

### **7.2-La persévérance :**

La persévérance s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Certains élèves n'hésiteront pas, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leurs devoirs et leçons, et même à y consacrer plus de temps qu'à l'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. Malheureusement, pour d'autres élèves, la réussite n'est pas synonyme de temps investi et ils ont tendance à compléter leurs travaux en y consacrant le moins de temps possible. Ils pourront par exemple faire un seul des quatre exercices d'algèbre proposés et cela leur suffira. Bien sûr, il faut demeurer prudent avec la notion de temps consacré à une tâche; il importe aussi de tenir compte de la qualité de ce temps.

En effet, certains élèves étudient pendant plusieurs heures, mais communiquent en même temps, regardent la télévision en faisant leurs devoirs ou pensent au prochain partie du samedi soir. (Ibid).

### **7.3-L'engagement :**

Au quotidien, les termes « attentif » et « concentré » sont souvent utilisés pour traduire l'engagement de l'élève face aux tâches qui lui sont proposées. L'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation. (Ibid).

✓ Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » des points de matière présentés en classe (Vieau. R, 1994 p.78). Les stratégies de mémorisation (répétition des contenus, organisation et aménagement de la matière afin de mieux la comprendre en créant des tableaux ou des schémas, etc.) et d'élaboration (faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer en ses propres mots un concept, faire des comparaisons, etc.) sont de bons exemples de stratégies d'apprentissage qui peuvent être déployées par un élève.

✓ Les stratégies d'autorégulation « sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage ». (Ibid, p. 83).

Elles comprennent les stratégies métacognitives (planifier une activité, s'auto-évaluer, etc.), les stratégies de gestion (organiser son travail, choisir un lieu pour étudier, etc.) et les stratégies motivationnelles (se fixer des objectifs à court terme, se récompenser à la fin du travail, etc.).

Un élève peu motivé risque peu de déployer autant d'efforts pour réussir! Par contre, un élève qui utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est certainement motivé à réussir et sa performance sera très probablement à la mesure de son investissement.

#### **7.4- La performance :**

La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite. Bien entendu, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation. Par ailleurs, celle-ci peut être influencée négativement par des échecs répétés qui portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève. Les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent demeurer prudents et ne pas limiter leur attention à la performance de l'élève. (Lacroix. M-E et Potvin. P, p. 3-4)

#### **8- Les conditions d'une bonne motivation :**

##### **8.1- Etre signifiante, aux yeux de l'élève :**

Une activité est signifiante pour un élève dans la mesure où elle correspond à ces champs d'intérêt, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations.

##### **8.2- Etre diversifier et s'intégrer aux autres activités:**

La diversité doit d'abord se retrouver dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité. Lorsque l'activité ne nécessite l'exécution que d'une seule tâche (par exemple, l'application répétitive d'une procédure d'analyse de texte), elle est généralement peu motivante aux yeux des élèves.

**8.3- Représenté un déficit pour l'élève :**

Une activité constitue un déficit pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec du à son incapacité à réussir une activité.

**8.4- Etre authentique :**

Dans la mesure du possible, se qui doit mener a une réalisation c'est bien une activité d'apprentissage, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante.

**8.5- comporter des consignes claires :**

L'élève doit savoir se que l'enseignant attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à comprendre ce qu'il doit faire. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.

**8.6- Avoir un caractère interdisciplinaire :**

Pour amener l'élève à avoir la nécessité de maîtriser le français, il est souhaitable que les activités d'apprentissage qui se déroulent dans le cadre des cours de français soient liées à d'autres domaines d'études, comme la philosophie, l'histoire et même les mathématiques.

**8.7- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres:**

Une activité d'apprentissage doit se dérouler amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun.

**8.8- Se dérouler sur une période de temps suffisante :**

La durée prévue pour une activité effectuer en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante. L'enseignant doit éviter à tout prix que l'élève ait l'impression qu'on « lui arrache sa copie des mains », à la fin d'une activité, parce que le temps est écoulé. (Viau. R, 2000, p. 2-5)

**8.9- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix :**

Plusieurs aspects d'une activité tels que le thème de travail, le choix des œuvres à lire (parmi une liste de titres sélectionnés), le matériel, la désignation des membres de l'équipe, la durée du travail, le mode de présentation du travail ou le calendrier peuvent être laissés de l'élève.

**8.10- Exiger un engagement cognitif de l'élève :**

Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions.

**Roland Vieu** : propose six conditions importantes à remplir pour susciter la motivation des élèves :

Avoir une certaine signification pour les élèves, c'est-à-dire que les activités pédagogiques doivent correspondre à leurs champs d'intérêt,

- ✓ S'harmoniser avec leurs projets personnels et répondre à leurs préoccupations ;
- ✓ Représenter pour eux un défi à relever ;
- ✓ Mener à des réalisations semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante, comme une affiche, une vidéo, un spectacle
- ✓ Etre d'un niveau de difficulté qui exige de s'engager sur le plan cognitif ;
- ✓ Les responsabiliser en leur permettant de faire des choix ;
- ✓ Comporter des objectifs et des consignes clairs. (Vieu. R, 2000, p. 5a8)

### **Synthèse :**

La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance.

## **Chapitre IV : L'adolescence**



**Préambule :**

Ce chapitre aborde la période d'adolescence et le rôle cette dernière dans la scolarisation de l'adolescent et son évolution.

**1-La définition de l'adolescence :**

1.1- Selon **Norbert Sillamy** : « époque de vie qui se situe entre l'enfance qu'elle continue, et l'âge adulte. Il s'agit d'une 'période ingrate', marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débute vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les milieux socio-économique ». (N. Sillamy, 2003, p. 08).

1.2- « Le concept d'adolescence correspond au travail psychique rendu nécessaire par le bouleversement pubertaire qui réactualise le conflit œdipien infantile sur le mode d'un sentiment d'obligation de devenir adulte. L'idéal de normalité adulte impose une conformité à certains égards incompatibles avec la bisexualité psychique de la sexualité infantile. La contrainte qu'exerce cette conformité peut réduire chez certains adolescents une cassure dans leur développement. La tension entre l'accès à une identité d'adulte et le caractère anarchiste des pulsions sexuelles d'origine infantile peut se produire, à l'adolescence plus encore qu'à l'âge adulte, un trouble du sentiment d'unité de soi ». (F. Richard, 2001, p. 08).

3.3- « L'adolescence présentée comme l'avènement du développement de l'enfant, et surtout le temps des grands bouleversements corporels, intellectuels et psychiques. La finalité est de permettre à devenir un adulte structuré, adapté et responsable. (Stéphanie Bourcet, Sabine Domenichino-Petit et Jean Yves Tyode, Paris, 2003, p. 93).

**Selon Mareau Charlotte et Adeline Vanek Dreyfus** : « De latin « adolescence » (croître, grandir), l'adolescence est la période qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte. Il s'agit d'un concept social dont la dimension psychologique est essentielle. Ce mot représente une réalité récente puisqu'au siècle dernier, les conditions de vie conduisaient le jeune vers l'âge adulte à grand pas. Il devait prendre rapidement des responsabilités en travaillant et en fondant une famille. La période d'adolescence a toujours existé, mais la façon dont on l'appréhende varie selon les

sociétés et les époques. De nos jours, en occident, l'adolescent se dirige peu à peu à l'âge adulte et vit cette période à son rythme, avec les changements qu'elle implique.

L'adolescence est une période cruciale et riche de la vie, une période de crise dans la mesure où les grands changements psychologiques s'opèrent. Même si elle n'est pas toujours traversée avec souffrance fracas, elle implique des changements nécessaires qui permettront aux adolescents de devenir des adultes.

Cette période demande de nombreux remaniements psychiques, notamment dus à la violence et l'effraction pubertaire, elle est parfois une période de crise, car les changements narcissiques et objectaux qu'elle entraîne ne vont pas sans heurts. Mais la plus part du temps elle se déroule sans grande souffrance. Elle fait partie de ces périodes sensibles de la vie où les changements physiques et psychiques se rejoignent pour créer une expérience à la fois de vulnérabilité et de construction évolutive de soi ». (Mareau Charlotte, Vanek Dreyfus Adeline, L'indispensable de la psychologie, 2005, p. 88).

## **2- les caractéristiques psychologiques de l'adolescence:**

-La réactivation et l'épanouissement de l'instinct sexuel.

-L'affermissement des intérêts professionnels et sociaux.

-Le désir de liberté et d'autonomie.

-La richesse de la vie affective.

-L'intelligence se diversifie.

-Le pouvoir d'abstraction de la pensée s'accroît.

-Les aptitudes particulières se précisent.

La fonction de l'adolescence est de reconnaître, dans toutes les virtualités déployées, les possibilités de chacun, celle qui permettra aux individus de choisir une voie et de s'engager dans la vie adulte.

### **3-Les caractéristiques physiques de l'adolescence :**

L'adolescence est définie non seulement comme une période de changement pubertaire, mais aussi comme une période de transition entre l'enfant et l'âge adulte. Cette dernière est marquée par des rituels.

La maturation biologique de l'organisme se caractérise par la modification de la morphologie, maturation du système nerveux, croissance générale, et du squelette en particulier, développement des fonctions endocriniennes et sexuelles tout particulièrement. (Bernard Paul, 1979, p.59).

L'adolescence commence par le signal de la puberté, apportant des changements corporels spectaculaire. La puberté est la dimension somatique de l'adolescence. Elle en est parfois le point de départ ou l'accélérateur. Elle est incontournable, tout comme ses conséquences psychologiques.

Du latin « pubescere » (se couvre de pois), la puberté est la période au cours de laquelle le corps de l'enfant se transforme en un corps adulte capable de se reproduire. Le rythme est variable d'un individu à l'autre, mais chacun subit des transformations anatomiques, physiologiques et hormonale. Pendant cette période qui s'étale sur plusieurs années, l'adolescent subit des répercussions psychologique dues à la nécessité d'intégrer ces nouvelles données physiques et émotionnelles. Les hormones, dont l'activité était restée discrète depuis la naissance, se mettent en ébullition et provoquent l'apparition des caractères sexuels primaires (organes génitaux) et des caractères sexuels secondaire (pilosité, etc.).(C.Mareau et al, 2004, p.89).

#### **4-Le développement intellectuel (la maturation intellectuelle) :**

Le développement de la pensée s'ébauche vers 3ans et progresse dans la seconde enfance et va rendre l'adolescent apte à résoudre les problèmes d'adaptation à des situations de plus en plus complexes. Ce développement va de pair avec le développement de ce qu'on appelle d'un terme général : l'intelligence ou aptitude à comprendre les relations qui existent entre les éléments d'une situation afin de s'y adapter et de parvenir à un but recherché.

Au cours de l'adolescence, le développement de l'intelligence s'achève théoriquement, ne progressera plus. En psychométrie (mesure de développement de l'intelligence par les tests), on admet, en gros, que les performances obtenues entre 14 et 16ans sont celles que l'adolescent conservera à l'âge adulte. Cette ultime étape de maturation intellectuelle est capitale. (Bernard Paul, 1979, p.66, 67).

#### **5-Les relations de l'adolescent :**

**Les relations avec ses parents :** à l'âge d'adolescence, l'enfant essaye toujours de s'éloigner de ces parents et ceci explique l'attitude d'opposition ces caractéristiques de cette âge qui remplace la réaction d'imitation habituelle de l'enfant (l'enfant se pose pour s'opposant).

Et pour que l'enfant affirme sa personnalité, il utilise cette attitude d'opposition. C'est notamment pour cela que l'affirmation des positions idéologiques qui mettent en cause la civilisation en place est une manière habituelle et commune pour l'adolescent d'affirmer sa personnalité. (Bernard Paul, 1979, p. 64).

**Les relations amicales de l'adolescent :** Après avoir que l'enfant quitte ses parents à la fois psychologiquement et la réalité, il tourne vers ses pairs. Ceux-ci passent de statut du camarade à celui de véritable ami.

La perte des investissements de l'enfance conduit l'adolescent à être soutenu et compris, et cette réponse se trouve si en construisant une relation avec un autre de

son âge, qui ressent la même chose. Alors l'âge des amitiés est la plus forte, où l'ami joue un rôle de double étayant ou d'un être différent qui parvient à faire le rêve de l'adolescent. Cette période passe par des étapes de relations quasi-fusionnelles, où l'adolescent se trouve devant des situations peu à peu semblables pour s'individualiser. Dans ce cas les filles sont plus affectueuses, les garçons aussi mais à leur manière.

### **6-Les croyances épistémiques chez les adolescents :**

Les jeunes adolescents passent d'un milieu familial social personnalisé vers un milieu scolaire dépersonnalisé, qui sont deux facteurs très importants qui les mènent vers une orientation professionnelle.

Les croyances épistémiques des adolescents dans leur vie quotidienne soit sociale ou scolaire affectent leur bien être et leur développement.

### **7-La motivation scolaire chez les adolescents :**

Selon Gagné, la motivation est l'ensemble des forces qui poussent un individu à agir.

D'après Archambaut et Chouinard, la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissages, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés.

La motivation a une direction, l'élève est motivé vers un sujet plutôt qu'un autre et elle a une intensité, l'élève s'engage rapidement ou lentement, beaucoup ou peu vers ce sujet

**7-1 Les éléments qui influencent la motivation scolaire :**

1-Les attitudes intérieures de l'enseignant : l'empathie, la chaleur, l'ouverture, la tolérance, la confiance en soi, le sens de chaque enfant

2-Les échanges entre les élèves faits dans le respect.

3-Le mode de communication ainsi que l'approche pédagogique privilégiée par l'enseignant ont une influence sur la motivation scolaire.

4-la présentation d'activités significative, utile et authentique pour l'élève ainsi que le temps pris par l'enseignant pour démontrer la pertinence d'une activité.

5-l'enseignant lui-même, par sa façon d'animer, construire et gérer la classe.

6-Le climat de travail et de collaboration en classe.

7-Encourager les élèves à incorporer leur propre but dans leurs travaux, à s'engager dans des recherches pratiques et à lier leurs expériences personnelles aux objectifs éducatifs et professionnels des élèves.

8-Recherche de moyens supplémentaires et appropriés pour encourager les élèves à contribuer.

9-Choisir des stratégies de participation et de motivation appropriées.

10-Fournir un mécanisme permettant aux élèves d'être informés ou d'évaluer leur progrès dans le cours.

11-Les activités pédagogiques proposées en classe, par la perception de la valeur que l'élève y donne.

12-Le genre de relation qu'il entretiendra l'enseignant avec ces élèves.

13-Les systèmes de récompenses et sanction utilisées pour susciter la motivation des élèves. (Marilyn Cantara, 2008, p, 29).

14-La possibilité donnée aux élèves, à chaque étape de l'année, d'évaluer la qualité de l'enseignement reçu.

15-L'expérimentation de l'entraide et de la coopération en classe par le biais de dyades ou d'équipes spontanées ou permanentes.

### **Synthèse :**

La motivation et les croyances épistémiques jouent un rôle très important, surtout dans cette période où l'adolescent a besoin de plusieurs dimensions pour atteindre sa réussite.

# **La partie pratique**



## **Chapitre V :**

La méthodologie du terrain

**Préambule :**

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie de notre recherche. Tout d'abord nous décrirons la méthode et technique utilisé, nous présenterons aussi le milieu ou la recherche c'est effectuée, le déroulement et les difficultés que nous avons rencontré durant notre étude.

**1-La près enquête :**

Après l'accord du directeur de ces établissements, à la première séance on a pris environ trente (30) élèves de différentes filières d'une manière aléatoire, d'abord on a présenté nous même autant que des étudiantes universitaires de fin de cycle ; et que nous sommes entraines de compléter notre recherche sur le thème suivant « l'effet des croyances épistémiques sur la motivation scolaire » afin de donner des petites explications et définitions sur ces deux notions, alors on a bien expliqué qu'ils doivent lire attentivement les items, les comprendre pour qu'ils puissent capables de répondre et qu'ils doivent répondre à chacun (items) sans exception, on a lu la consigne puis distribué le premier questionnaire sur les croyances épistémiques et on a demander si quelqu'un n'a pas compris un mot un items il faut qu'il demande l'aide et l'explication aussi on a demander si quelqu'un fini il dit pour le donner le second questionnaire sans ramasser le premier et que nous les ramassons les deux ensemble, quelques minutes après plus de quatre élèves réclament sur le premier et le second items, quelques un interviens directement et commencent à les expliquer puis ils continuent de répondre jusqu'à vingt cinq (25) minutes la majorité fini. Par contre le deuxième questionnaire semble facile pour eux, environ quinze (15) minutes tout le monde fini sans aucune question. Alors ces deux questionnaires durent environ quarante (40) minutes.

**2- Présentation du terrain :****2.1- Lycée Benheddad Mohandouidir Timezrit :**

Il est situé à une distance de 49 Km du siège de la wilaya de Bejaïa, il a été ouvert en Octobre 1988, il est constitué de 73 enseignants, 8 administrateurs et de 1134 (696 filles et 480 garçons).

**2.2- Lycée Abd Almalek Foudhala :**

Il est situé à une distance de 80 Km du siège de la wilaya de Bejaia, il est constitué environ de 760 élèves au totale. (319) élèves de terminales, (255) deuxième année et de 45 enseignants, 20 administrateurs.

### **3- La méthode utilisée :**

Les méthodes utilisées se varient selon les sujets traités, les problématiques élaborées et les objectifs à atteindre imposent au chercheur de suivre une technique précise qui sont adéquates avec la nature de l'étude.

Elle est l'ensemble de règles, procédures et des démarches précises adopter pour arriver à un résultat et atteindre un objectif. (Grawitz, 2001)

Alors la méthode utilisée de notre travail est la méthode **descriptive** qui a pour but de décrire le phénomène d'étude et concevoir la qualité à travers une collecte de données qui permettent d'argumenter sur le problème, le décrire, l'analyser et le soumettre à une étude précise.

### **4- l'échantillon et ces caractéristiques :**

L'échantillon : sous-ensemble, caractéristiques d'une population ou d'un domaine d'activités (M.Grawitz, p. 138).

La technique utilisée dans notre recherche est l'échantillon aléatoire simple. Notre échantillon est constitué au début environ 250 élèves de 3<sup>ème</sup> année lycéenne (garçons et filles) âgés de 16 à 22 ans de l'année scolaire 2014-2015. Mais on a obtenu que la réponse de 213 élèves (138 filles et 75 garçons).

### **4- La technique de recherche utilisée :**

#### **4.1- Définition de l'échelle :**

En sciences sociales, le terme « échelle » est généralement utilisé dans deux buts différents et de plus en plus rigoureux : comparer, mesurer. (M.Grawitz, 2000, p.139).

En psychologie l'échelle est mode de rangement des observations dont dépend la possibilité de mesure en psychologie. (Dictionnaire de français Larousse).

Un ensemble tests à l'aide desquels on se propose d'établir un niveau de développement. (Échelle de Binet-Simon).

Echelle : notion concernant la mesure en psychologie et utilisée lorsque ce qui est mesuré est ordonnable en une suite de niveaux se succèdent progressivement. (H.Bloch et al, 2002, p.139).

Dans notre recherche on a utilisé deux échelles : l'échelle des croyances épistémiques Kardash et Wood et l'échelle de la motivation scolaire d'Ahmed Douga.

#### **4.2- La définition et application de l'échelle des croyances épistémiques de Kardash et Wood :**

elle est préparé par Kardash et Wood (2002), il contient trente huit (38) items distribuent en cinq dimensions, chaque dimension contient un nombre bien précis des items qui sont : la vitesse de la connaissance (Speed of Knowledge Acquisition) contient huit(8) items, la structure de la connaissance ( Structure of Knowledge) onze (11) items, la construction et la modification de la connaissance ( Construction and Modification of Knowledge) onze (11) items, les caractéristiques de la réussite des élèves cinq (5) items et la vérité objective trois (3) items. C'est un model d'auto-évaluation que les élèves vont répondre selon cinq réponse qui correspond au : tout à fait d'accord, d'accord, plutôt d'accord, je ne suis pas d'accord et je ne suis pas d'accord complètement, en note comme suit (5, 4, 3, 2,1), et le tableau suivant nous montre la distribution des items sur le questionnaire :

Les dimensions	Les items
La vitesse de la connaissance	3, 7, 11, 16, <u>18</u> , 24, 34,38
La structure de la connaissance	<u>4</u> , 5, 12,13, 21, 26, 28, 30, 31, 33, 36
La construction et la modification de la connaissance	2, 6, 8, 10, <u>15</u> , 20, 22, 23, 25, 32, 37
Les caractéristiques de la réussite des élèves	<u>14</u> , 17, 19, 29, 35
La vérité objective	1, 9, <u>27</u>

Tableau de la distribution des items sur le questionnaire

Les items négatifs seront corrigés dans le sens inverse :

Les résultats montrent que le questionnaire des croyances épistémiques possède un degré de validité et fiabilité selon le facteur de corrélation d'Alpha Cronbach pour les sous-formes : (0,74) pour la vitesse de la connaissance, (0,72) pour la structure de la connaissance, (0,66) pour la construction et la modification de la connaissance, (0,58) pour les caractéristiques de la réussite des élèves et (0,54) pour la vérité objective qui assure une forte cohérence interne Kardash et Wood (2002).

#### **4.3- La fiabilité de l'échelle des croyances épistémiques :**

Il a utilisé l'analyse factorielle de confirmation (Confirmatory Factor Analysis) avec la méthode de probabilité extrême (Maximum Likelihood) qui conclut que toutes les dimensions sont appuyées sur un seul facteur avec une racine latente (1,89) qui renvoie à (37,95%) de la variation totale, la valeur d'alpha=4,08, degré de liberté=5, le niveau d'indication=0,538 avec une valeur d'Alpha=0,816. Tous ces résultats confirment l'existence d'une bonne identification avec le modèle proposé qui est les cinq dimensions.

#### **4.4- La validité de l'échelle des croyances épistémiques :**

Le coefficient d'Alpha de Cronbach est calculé pour chaque item des dimensions comme suit : (0,565, 0,577, 0,622, 0,540, 0,434), se sont des valeurs calculées pour les dimensions qui nous permettent de confirmer qu'elles ont un taux élevé de validité de l'échelle, (0,809) est la valeur de l'échelle. D'après les résultats obtenus par le chercheur, il a conclu que ce questionnaire possède un degré de fiabilité et de validité.

#### **4.5.-Définition et application de l'échelle de motivation scolaire d'Ahmed Douga :**

Cette échelle est composée de 50 questions concernant la motivation scolaire des élèves, la valeur des degrés sur l'échelle de la motivation est à proximité de 50 degrés au minimum jusqu'à 200 degrés au maximum et elle a été appliquée sur des lycéens de terminale et 2ème année.

#### **4.6- Correction de l'échelle de motivation scolaire :**

Pour chaque question l'élève doit répondre à l'une des quatre propositions suivantes :

Totalement correct (=3)

Peu correct (=2)

Incorrect (=1)

Je ne sais pas (=0)

(Ahmed Douga, 2007, p85).

#### **4.7- La validité de l'échelle de motivation scolaire :**

Elle repose sur la validité de la structure significative (notionnelle) cela signifie qu'elle traite les différentes dimensions ainsi que les compositions mentionnées dans le modèle « Viau » mais aussi la validité prévisionnelles qui signifie que ces résultats sont effectivement relatifs aux résultats du rendement scolaire.

Afin de démontrer tout ce la, en a réaliser une analyse scientifique effectuer des compositions principale sur toutes les phases de l'échelle il s'est avéré que l'échelle englobe six compositions principales relatives aux différentes perceptions (consciences, connaissances) des élèves comme elle forme aussi le concept de motivation.

La validité prévisionnel a été confirmé et il se trouve qu'il ya des relations reliev, et significatives même si elles sont faible entre les résultats de l'échelle de rendement scolaire (Ahmed Douga et al) sachant que la validité de l'échelle de la motivation de notre étude été calculé une autre foi, car elle est récemment élaborée.

#### **4.8- La fiabilité de l'échelle de la motivation scolaire :**

Les résultats de calcule de l'exactitude de l'échelle de la motivation scolaire ont été démontré en utilisant la division partielle, que le coefficient de Pearson est estimé à (0,87), ce qui signifie que l'échelle possède a au degré d'exactitude (Ahmed Douga et al).

#### **5- les outils statistiques dans la recherche :**

**La moyenne :** est la valeur unique que devrait avoir tous les individus d'une population (ou d'un échantillon) pour que leur total soit inchangé. C'est un critère de position, la moyenne donc se concevoir que pour une variable quantitative.

**L'écart type** : est une notion mathématique définie en probabilité et appliqués à la statistique. C'est une mesure de dispersion de données. Il est défini comme la racine carrée de la variance, ou de manière équivalente comme la moyenne.

**Le T test** : dans le recherche telle qu'elle est le test d'hypothèse est une démarche qui consiste à confirmer ou infirmer une hypothèse statistique, appelée aussi une hypothèse nulle, en fonction d'un jeu de données (échantillon). Il s'agit de statistique inférentielle : à partir de calculs réalisés sur des données observées, nous émettons des conclusions sur la population, en leur rattachant des risques de se tromper.

#### **6- Déroulement de l'enquête :**

Après avoir précisé l'objet et notre échantillon d'étude, on est rendu dans les établissements deux lieux différents (lycée de **Tazmelt** et **Timezrit**) afin d'effectuer la passation de notre échelles.

La passation des échelles s'est effectuée pour chacune des classes de bac et 2ème année lycéenne, le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était de trente (30) à quarante (40) minutes afin d'expliquer la complexité de certaines questions. Durant la près enquête et l'enquête les élèves réclament sur les expressions des items concernant les croyances épistémiques et que les mots utilisés sont philosophiques. Notre enquête a duré 2 semaines à la fin du mois d'avril.

#### **7- Les difficultés rencontrées :**

-L'insuffisance des ouvrages et notamment les ouvrages concernant les études locales.

-L'absence des ouvrages.

-Le questionnaire des croyances épistémiques porte des items difficiles à les comprendre chez les élèves (exemple : 1, 2, 13).

- Le manque d'élément masculin (presque tous sont des filles).

#### **Synthèse :**

Dans ce chapitre de la méthodologie qui est une partie importante dans la recherche qui nous avons assuré l'organisation de notre travail de recherche. Ce qui nous a

permet d comprendre le déroulement de la démarche descriptive adoptée et aussi d'apprendre l'utilisation des échelles qui nous ont permis de vérifier nos hypothèses.



# **Chapitre VI :**

Analyse et interprétation des résultats

**Préambule :**

Dans ce chapitre on a présenté les résultats qu'on a obtenu dans notre recherche c'est-à-dire la présentation des tableaux et l'analyse de leurs résultats ensuite la discussion et interprétation des résultats.

**1-Présentation et analyse des résultats****Hypothèse N°1 :**

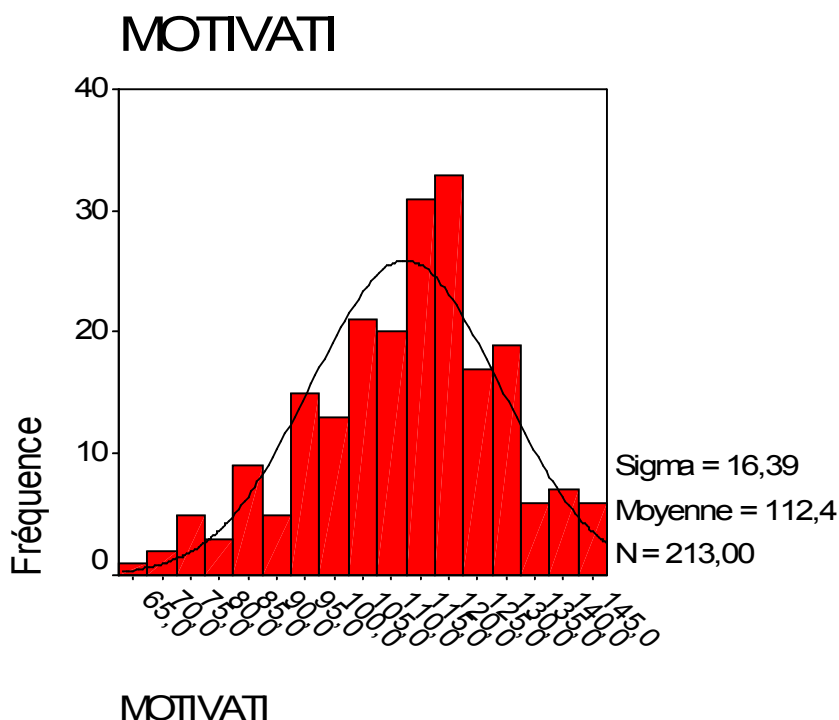
Il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques chez les adolescents scolarisés, selon leurs niveaux de motivation scolaire (basse, élevée)

Notre étude a nécessité la division de la variable motivation scolaire à des niveaux, à travers les quartiles, qui relèvent de la méthode d'étalonnage au sein du groupe, avec le style de la quantification. Mais l'utilisation des centiles pour la division, exige la distribution naturelle des données obtenues. Et pour s'assurer, nous avons utilisé le test de **Kolmogorov-Smirnov**, et le tableau suivant montre les résultats obtenus.

**Tableau N°1 :** montre les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable motivation scolaire.

Statistique Variable	moyenne	Ecart-type	Z k-s	signification
Motivation scolaire	112,40	16,39	1,11	0,16

A partir des résultats du tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que les degrés obtenus dans notre application de l'échelle de motivation scolaire, suivent une distribution naturelle, comme le niveau de signification est supérieur de 0,05 et le graphique ci-dessous illustre ceci.



**Graphique n°:** la courbe de distribution naturelle pour les degrés de motivation scolaire.

Maintenant on peut faire la distinction entre les différents niveaux de motivation scolaire, à l'aide des centiles, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieur à 33% dans la catégorie de motivation scolaire basse, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 66% dans la totalité de l'échantillon, ont une motivation scolaire élevé, et le tableau suivant indique les deux niveaux de motivation chez adolescents scolarisé.

**Tableau N°2 :** les déférents niveaux de motivation (étalonnage).

Catégories Variable	Motivation basse	Motivation élevé
Derges de motivation	De 0-106	120 et plus

Donc, pour tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de croyances épistémique chez les adolescents qui ont une motivation basse, le deuxième groupe contient les degrés des croyances épistémique chez les adolescents qui ont une motivation élevé.

**Tableau N°3:** la déférence dans les degrés des croyances épistémique chez les adolescents selon leur niveaux de motivation.

	Niveaux de motivation	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
croyances épistémique	Basse	70	107,63	6,22	-6,44	93,84	0.000
	Elevé	69	119,43	13,90			

Les résultats de l'application du test T pour les deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé -6,44 au niveau de signification 0,000 et 93,84 degrés de liberté, c'est à dire, il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de croyances épistémique chez les adolescents selon leur niveaux motivation scolaire (basse, élevé). Ces résultats en faveur des adolescents qui un niveau de motivation élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés des croyances épistémique chez les adolescents qui ont une motivation scolaire et estimée à 119,43. Par contre la moyenne des degrés des croyances épistémique chez les adolescents qui une motivation basse est estimée à 107,63 alors la première hypothèse est confirmée.

### Hypothèse N°2 :

Il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon le genre.

Pour vérifié cette hypothèse, on a utilisé le T test pour étudié la différence dans les degrés des croyances épistémiques entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des croyances épistémiques chez les garçons, le deuxième groupe contient les degrés des croyances épistémiques chez les filles.

Le tableau N°4 : La déférence dans les degrés des croyances épistémique chez les adolescents selon le genre.

	Le genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
croyances épistémique	Masculin	75	112,41	9,49	-3,546	195,958	0.000
	Féminin	138	118,01	13,33			

Les résultats de T test pour les deux échantillons non homogène a été estimé -3,546, à niveau de signification 0,000 et 195,95 degré de liberté c'est-à-dire il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés des croyances épistémiques chez les adolescents selon genre (masculin/féminin), en faveur le sexe féminin ceci est confirmé par la moyenne comme le montre le tableau.

La moyenne des croyances épistémiques estimée chez le sexe féminin est 118,01 par contre le degré des croyances épistémiques chez le sexe masculin est estimée 112,41, alors la deuxième hypothèse est confirmée.

**Hypothèse N°3 :** Il existe une différence dans les degrés de la motivation scolaire selon le genre.

Tableau N°5 :

	Le genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
croyances épistémique	Masculin	75	109,39	16,04	-1,994	211	0.047
	Féminin	138	114,04	16,41			

Pour vérifier cette hypothèse on a utilisé le T test pour étudier les degrés de la motivation chez les adolescents entre deux groupes : le premier contient les degrés de la motivation chez garçons, le deuxième groupe contient les degrés de la motivation chez les filles.

A partir des résultats du test T pour les deux échantillons indépendants non homogènes a été estimé  $-1,994$  à niveau de signification  $0,047$  et  $211$  degrés de liberté, c'est-à-dire il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la motivation chez les adolescents selon le genre (masculin/féminin), ces résultats en faveur de sexe féminin, ceci confirmée par la moyenne, comme le montre le tableau.

La moyenne des degrés de la motivation est estimée chez le sexe féminin  $114,04$ , par contre les degrés de la motivation chez le sexe masculin est estimée  $109,39$ , alors la troisième hypothèse est confirmée.

**La discussion et interprétation des résultats :**

Selon les tableaux 1, 2 et 3 plus le graphique qui représentent les résultats de la première hypothèse, on a déduit qu'il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon les degrés de motivation (basse/élevé).

D'après les études faites Schommer (1990) qui montrent que épistémiques des étudiants semblent affecter la façon dont ils traitent l'information et régulent leur compréhension. Il apparaît notamment que la croyance en un apprentissage rapide prédit des conclusions simplificatrice, des performances faibles au test et une confiance mal placée dans ces chances de succès ; en comprend ici que la façon ou la manière dont l'étudiant croit à un apprentissage qui renvoie à sa motivation à sa motivation change la qualité et le degré de croyance.

« Nous croyons aussi que, bien que les émotions aident la compréhension de la motivation, leur influence, en milieu scolaire du moins, est secondaire par rapport à celle des perceptions de la valeur de l'activité et de la compétition ». (Viau 1994) ; c'est-à-dire que les émotions jouent son rôle dans la motivation.

« Le cheminement scolaire de l'individu structurerait ainsi ces croyances épistémiques ». (Perry, 1968; Jehnget et al, 1993).

« L'interaction entre le niveau des croyances épistémiques de l'apprenant et le traitement opéré par un changement de contexte d'apprentissage conduirait des différences relativement à la motivation estudiantine ». (Windschitl et André, 1998).

Le tableau 4 montre les résultats de la deuxième hypothèse, on a déduit qu'il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon le genre.

L'étude de Cano (2005), Nabil Zayed (2002), Topcu et Tuzun (2009), Lodewyk (2007) conclue qu'il existe des différences significatives statiquement entre les filles et les garçons.

les résultats des études de Schommer (2009), Marzooghi et al (1993), Youn (2000), Trautwen et Ludtke (2007) disent qu'il existe une influence sur les croyances épistémiques selon le genre.

Le tableau 5 renvoie aux résultats de la troisième hypothèse, ou on a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la motivation selon le genre.

Il existe plusieurs études qui sont menées sur la différence de la motivation selon le genre (filles, garçons), mais elles restent contradictoires et ambiguës, certaines études démontrent que les garçons sont plus motivés que les filles.

Mehi adin Hassan (1988), Ali Hassan (1989), El chnawa (1989), Rachid Moussa (1990), ces auteurs montrent que les garçons plus motivées que les filles, Mehi adin Hassan dit : « c'est parce que les filles ne peuvent pas travailler en dehors de la maison elles se sentent stresser et déranger à cause de la société qui n'accepte pas la réussite de la femme et qui limite son rôle a celui de son épouse et de mère mais la femme a eux fonctions familiale et professionnelle qui sont deux contradictoires et qui les oblige d'être stresser ». Et d'autre auteurs indiquent que les filles sont plus motivées que les garçons : Fatma Ferir, Rachid Osmani (2009), il a fait une recherche sur « la relation entre la motivation scolaire et l'image de l'enseignant chez les élèves », il a étudié les différences entre les sexes en se qui concerne la motivation scolaire et il a démontré que les filles sont plus motivées que les garçons.

En général, la différence dans les degrés de la motivation entre les filles et les garçons reste minime, alors que dans la recherche de Ahmed Abd elkhaled et Mayssa Nyale (1991), qui faite une 250 élèves (125 filles) âgées de (14 à 16ans) qui démontrent qu'il n'existe pas une différence dans la motivation chez les élèves selon le sexe.

Aujourd'hui, la mentalité humaine a entré dans la modernité, elle a connu une évolution, car on traite les filles et les garçons de la même manière, les parents encouragent leurs enfants (filles et garçons) pour se motiver pour atteindre leur but dans la vie qui est la réussite dans les différents domaines.



### Conclusion

D'après notre contact direct avec le milieu scolaire nous avons conclu qu'il existe certainement des facteurs qui peuvent justifier la réussite, l'échec et l'abandon scolaire, il semble que notre thème de recherche les croyances épistémiques et la motivation en soi l'un des meilleurs facteurs explicatifs dans le milieu scolaire sont plus suscité dans le domaine de l'enseignement.

Comme nous avons mentionné à travers notre étude, le passage vers l'âge adulte s'étale sur plusieurs années et se déroule par des étapes. En effet, leur rythme et leur succession varient beaucoup d'une personne à l'autre. L'individu doit en effet gérer au mieux les changements corporelles qu'il subit, l'image de soi qui se trouve en fait modifiée, la recherche et affirmation de son identité, les attentes des parents ainsi que multiplication des rapports sociaux t'elle que y côtoie des gens à la fois flexible et différents des êtres sympathiques ou désagréables. Elle permet de vivre avec les autres et de travailler en groupe de plus, a toute les étapes du parcours scolaire.

Les milieux « naturels » offrent du sens et permettent de construire les apprentissages de manière durable. Aller en excursion, rencontrer des pensionnés ou des parents qui ont exercé tel métier ou telle passion, faire des liens avec la théorie, voilà encore des clés pour l'Ecole, dont le défi est énorme : maintenir les enfants intéressés par les apprentissages. Autre: travailler par projets, réfléchir et apprendre à partir d'expérimentations. Tout en fixant les apprentissages de base, partir de l'élève, de son vécu et de ses intérêts, de ses attentes : voilà une autre clé pour motiver les élèves.

(Bénédicté Loriers, 2002, p. 5-6).

Par ailleurs, nous avons déduis a partir de notre recherche qui porter sur l'effet des croyances épistémiques sur la motivation scolaire chez les adolescents, qu'il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon le niveau de motivation (basse /élevé), il existe une différence dans les degrés des croyances épistémiques selon le genre et il existe une différence selon le genre en ce qui concerne la motivation. Dans ce cas, nos résultats restent relatifs.

En guise de conclusion nous pourrons dire que tout apprentissage nécessite une implication de l'apprenant, autrement dit, les sources des croyances épistémiques et

## Conclusion

---

motivation sont propre à chaque élève et peuvent varier selon le genre et au fils des évènements.

## **Suggestion et conseils :**

Pour améliorer la motivation chez les élèves et progresser leur croyance vers une croyance positive, nous avons proposé quelques conseils.

### **1- pour motiver :**

- Avoir la confiance en soi c'est le reflet de toutes les perceptions reçues par l'élève.
- Eviter la critique, surtout les critiques négative, il est plutôt préférable d'expliquer à l'élève pourquoi il n'a pas pu accomplir une tâche particulière en l'aidant à surmonter ses obstacles.
- Maintenir le moment et le plaisir d'apprendre : éviter les interruptions et les longues transitions.
- Proposer des tâches indécents : demande aux élèves leurs intérêts, varier les tâches, donner des activités « active ».
- Apprendre des choses intéressantes, par exemple lui expliquer de connaître l'histoire de son pays c'est de connaître son identité.
- Avoir des bonnes notes.
- La connaissance des forces, des styles d'apprentissage et des champs d'intérêt des élèves permet d'orienter les décision de l'enseignant ou de l'enseignante en ce qui a trait aux stratégie pédagogique à privilégier dans la salle de classe, à l'élaboration des unités d'apprentissage et des projets, à la sélection des ressources, aux regroupements d'élèves et aux adaptations. Cette connaissance est fondamentale pour donner un enseignement efficace et différencié dans la classe.
- L'enseignant doit se donner pour rôle d'être un modèle aux yeux des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est-à-dire un adulte qui aime faire apprendre et qui a la ferme conviction qu'ils peuvent apprendre.
- Illustre les différents éléments qui influencent la motivation à la réussite, soit le milieu culturel, les comportements socialisants et la performance et évènement passés. Les processus cognitifs bien que les convictions motivationnelles des individus par lesquels se construit la motivation à la réussite sont également illustrés.

-Si l'enseignant est motivant par la façon dont il enseigne, il motivera les élèves et entrera dans le cercle vertueux de l'apprentissage et de la réussite. Certes l'enseignant n'est pas le seul acteur de la motivation d'un élève, mais « une pièce centrale » : il doit tout mettre en œuvre pour à l'inciter à aller toujours plus loin. Pour alors le rôle principal du professeur est ainsi d'éveiller la joie de soi de travail et de connaissances.

-Aider les élèves à se fixer des buts à court, moyen et à long termes.

-Offrir des options sur le contenu, sur la façon de faire, sur l'organisation sociale.

-Valoriser l'apprentissage plutôt que la performance : évaluation privée.

-Recevoir de la probation.

-S'assurer que les élèves sont bien informés : Inscrire les objectifs de l'apprentissage.

-Encourager l'élève afin qu'il réussisse, ce qu'il entreprend comme ses devoirs.

## **La liste bibliographique**

- 1-Alberte Bondura, **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle**, Deboeck, Paris, 2003.
- 2-Angers Maurice, **initiation pratique a la méthodologie des sciences humaine**, Casbah, Alger, 1997.
- 3-Alain Lieury et al, **Motivation et réussite scolaire**, Dunod, Paris, 1997.
- 4-Alain Lieury, **Introduction a la psychologie**, Dunod, Paris, 2000.
- 5-Alain Lieury, **La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport**, Armand Colin, Paris, 2002.
- 6-Alain Lieury et De La Haye Fanny, **Motivation et réussite scolaire**, Dunod, Paris, 2004
- 7 -Bourcet stéphane, Domenichino-Petit Sabine et YvesTyode Jean, **Psychopathologie clinique, l'enfant et adolescent**, Ellipses, Paris, 2003.
- 8- Boyd Denise et Bee Helen, **Psychologie du développement, Les âges de vie**, 2<sup>eme</sup> édition, De Boeck,Quebec, 2003.
- 9- Coslin Pierre. G, **Psychologie de l'adolescent**, Armand Colin, Paris, 2002.
- 10- Fenouillet Fabien, **La motivation, mémoire et pédagogie**, Harmattan, Paris, 2003.
- 11- F.Richard, **Le processus de subjectivation à l'adolescence**, Dunod,Paris, 2001.
- 12- F.Richard, **Les troubles psychiques à l'adolescence**, Dunod, Paris, 1998.
- 13-Gidetti Michèle, **les étapes du développement psychologique**, Armand Colin, 2002.
- 14-Madeleine Grawitz, **Lexique des sciences sociales**, 7<sup>eme</sup> édition, Dallouz, 2000.
- 15-Mareau Charlotte et Vanek, Dreyfus Adeline, **l'indispensable de la psychologie**, studyrama, France, 2005.
- 16-Mucchielli Alex, **Les motivations**, 8<sup>eme</sup> édition, Puaf, Paris, 2008.
- 17-Rolland Viau, **La motivation en contexte scolaire, vie pédagogique**, N°115, mai 2000.

18-Pelpel Patrice, **se former pour enseigner**, 3<sup>ème</sup> édition, Dunod, Paris, 2000.

19- Wittig. A, **introduction à la psychologie, théories et problèmes**, Mc Graw-Hill, Québec, 1979.

### **La liste des ouvrages en arabe :**

20- عمار بوحوش، محمد محمود الذنبيات ، **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، الجزائر، 2007 ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة.

### **Les sites d'internet:**

21-[jeannicod.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/53346/filename/index.html](http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/53346/filename/index.html).(04-02-2015 à 07 :53)

22-[www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau47](http://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau47)(04-02-2015 à 08 :01).

23 -[www.erudit.org](http://www.erudit.org). (04-02-2015 à 12 :26).

24-[www.ufapec.be](http://www.ufapec.be) (06-02-2015 à 15 :09).

25-[www.gestiondeclasse.net](http://www.gestiondeclasse.net) (06-02-2015 à 15 :54).

26-<http://www.umons.sc.be/inas> (06-02-2015 à 15 :55).

27-<http://acofs.com/vb/showthread.php?t=4706> (16-04-2015 à 12 :15).

28-<http://www.reunion.iufm.fr/dep/exposes/motivation2.pdf>(20-4-2015 à 00 :45).

29-<http://www.erudit.org/revue/2004/v30/n1/01177ar.html> (06-05-2015 à 11 :05).

30-<http://www.cairn.info>(06-05-2015 à 12 :27).

31-<http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005> (05-06-2015 à 12:18)

32-<http://www.depot-e.uqtr.ca/2729/1/00068933.pdf>(02-09-2015 à 00 :46).

## مقياس المعتقدات المعرفية

إعداد : وود و كارداش (2002) wood & kardash

### التعليمة

يهدف هذا المقياس إلى قياس و تحديد مستوى المعتقدات المعرفية , و تحديد العوامل المؤثرة في تغييرها عند تلاميذ التعليم الثانوي.

تتكون القائمة التي بين يديك من (38) بند أو عبارة تقيس معتقداتك حول المعرفة و التعلم. نرجو منك قراءة كل منها. و وضع علامة (x) أسفل الإجابة التي تنطبق عليك. من خلال الاستجابات التالية :

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	4	3	2	1

-علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

-الرجاء الإجابة على كل العبارات دون ترك واحدة منها.

-ليس هناك وقت محدد للإجابة, ولكن يرجى ألا يستغرق وقتا طويلا في الإجاب

- و الآن يمكنك قلب الصفحة و البدء

الاسم (إذا رغبت) :

التخصص الدراسي:

المستوى الدراسي:

الجنس :

العمر :

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يمكن أن نعتقد في معظم الأشياء التي نقرأها					
2	الشيء الوحيد المؤكد هو عدم التأكد نفسه					
3	إذا أمكن تعلم شيء فسيتم تعلمه فوراً					
4	أحب أن أقدم المعلومات بطريقة مباشرة، و لا أحب الاضطرار إلى قراءة ما بين السطور					
5	من الصعب التعلم من كتاب مقرر إلا إذا بدأت من البداية وتمكنت من جزء واحد في المرة الواحدة					
6	تشكيل أفكارك أهم من تعلم ما نقوله الكتب المقررة					
7	أحصل على كل المعلومات تقريباً التي يمكن أن أفهمها من الكتاب المقرر من أول قراءة					
8	الطريقة الجيدة لفهم الكتاب المقرر هو أن تتعرف على المعلومات طبقاً لخطتك الشخصية					
9	إذا حاول العلماء بمنتهى الجِد يمكنهم أن يجدوا الإجابة عن كل مسألة تقريباً					
10	لا بد أن تقيم دقة المعلومات في الكتب المقررة إذا كنت على ألفة بالموضوع					
11	أشعر بالارتباك إذا حاولت تكامل الأفكار في الكتاب المقرر مع المعرفة التي لدى فعلاً عن الموضوع					
12	عندما أستذكر فإنني أبحث عن حقائق نوعية					
13	إذا التزم الأساتذة بالحقائق وقاموا بالتنظير بدرجة أقل يمكن أن نحصل على الكثير جداً من الجامعة					
14	أن تكون طالباً ممتازاً يتضمن تذكر الكثير عن ظهر قلب					
15	الحكمة ليست في معرفة الإجابات و لكنها معرفة كيف تجد الإجابات					
16	العمل على حل مسألة صعبة لفترة طويلة يفيد الطلبة الأذكى فقط					
17	يولد بعض الناس ذوي قدرة ممتازة و آخرون ذوي قدرة محدودة					
18	عادةً إذا كنت سأفهم شيئاً ما فسوف يتضح المعنى من أول مرة					
19	الطلبة الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة					
20	حقائق اليوم يمكن أن تكون خيال الغد					
21	أقدر فعلاً الأساتذة الذين ينظمون محاضراتهم باهتمام و يلتزمون بخطتهم					
22	أهم جزء من العمل العلمي هو التفكير الأصيل					



					حتى النصيحة من الخبراء لا بد أن تكون موضع مناقشة وجدل	23
					إذا لم أستطع أن أفهم شيئاً ما بسرعة فهذا يعني أنني لن أفهمه إطلاقاً	24
					أبذل أقصى جهدي لدمج المعلومات من فصول الكتاب المقرر	25
					لا أحب الأفلام التي ليس لها نهاية قاطعة	26
					يمكن أن يصل العلماء إلى الحقيقة في النهاية	27
					العمل على حل مسائل لا يمكن الخروج منها بإجابة قاطعة مضيعة للوقت	28
					فهم الأفكار الأساسية سهل على الطلبة الممتازين	29
					مما يؤثر الضيق أن تستمع إلى المحاضرين الذين لا يستطيعون تحديد ما يعتقدون	30
					مهمة الأستاذ الجيد هي عدم تشتت ذهن الطلبة بعيداً عن المسار الصحيح	31
					للجملة معنى ضئيل إلا إذا عرفت الموقف الذي قيلت فيه	32
					أفضل شيء في المقررات العلمية هو أن لمعظم المشكلات حل واحد صحيح	33
					معظم الكلمات لها معنى واحد واضح	34
					الطلبة الأذكى ليس عليهم أن يعملوا بجد ليؤدوا أداء جيد	35
					عندما أتعلم أفضل أن أجعل الأشياء بسيطة قدر الإمكان	36
					أجد الأمر منعشاً أن أفكر في مسائل لا يمكن أن يتفق عليها الخبراء	37
					المعلومات التي نتعلمها في الجامعة يقينية و لا تتغير	38

## مقياس الدافعية للتعلم

إعداد : احمد دوقة، لورسي عبد القادر ، غربي مونتة

### التعليلة

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية للتعليم و تحديد مختلف الأسباب التي يمكن أن تفسر تدني مستوى الدافعية للتعليم ، عند تلاميذ المرحلة الثانوية من التعليم الثانوي و فيما يلي: عدد من العبارات، والمطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و الاستجابة لكل عبارة بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بكل صدق و صراحة.

- الرجاء الاستجابة لكل العبارة دون ترك واحدة منها.
- كذلك نرجو أن تعلم أنه ليس هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة في هذا المقياس .
- ليس هناك وقت محدد للاستجابة، و لكن يرجى أن لا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة.
- الآن يمكنك قلب الصفحة و البدء في الإجابة.

الاسم (إذا رغبت):

التخصص الدراسي:

المستوى الدراسي:

الجنس:

العمر:

الرقم	العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
1	لدي القدرة على النجاح في الدراسة				
2	لدي القدرة على العمل أكثر				
3	لدي القدرة على التفوق على زملائي				
4	لدي القدرة على مواصلة الدراسة				
5	لدي القدرة على مراجعة الدروس				
6	لدي القدرة على حفظ و تذكر الدروس				
7	لدي القدرة على فهم كل الدروس				
8	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردتي				
9	لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة				
10	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد				
11	لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ				
12	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ				
13	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم				
14	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك				
15	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي				
16	لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له				
17	لدي القدرة على القيام بالعمل بأحسن وجه				
18	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية				
19	التعلم يحقق لي آمياني				
20	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا				
21	التعلم يؤدي بي إلى مراتب الكبار				
22	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة				
23	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد				
24	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة				
25	التعلم يضمن لي مهنة محترمة				
26	التعلم يكسبني احترام الآخرين				
27	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع				
28	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين				
29	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة				
30	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي				
31	التعلم يحقق لي رغباتي				
32	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس التلاميذ و مشكلاتهم				
33	معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ				
34	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة				
35	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط				
36	معظم الأساتذة يعنون بأعمال التلاميذ				

				هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني	37
				أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة	38
				أوليائي يهتم بالالتقاء مع أساتذتي	39
				هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي	40
				أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة	41
				المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة	42
				زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك	43
				المراجعة مع زملائي مفيدة	44
				كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني	45
				وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني	46
				البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة و شيقة	47
				المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة	48
				المواد الجديدة مفيدة جدا	49
				الكتب المدرسية سهلة الفهم و المراجعة	50

## Annexe N 3:

---

la motivation	la croyance	la vitesse	la structure	la construction	les bons élèves	la vérité	le genre
113	121	30	35	31	15	10	2
118	140	18	48	49	17	8	2
122	131	22	44	44	10	11	2
101	123	22	36	38	14	13	1
121	120	20	34	36	22	8	2
117	124	22	45	39	9	9	2
104	126	21	39	43	12	11	2
109	120	23	35	38	13	11	1
83	143	24	44	44	20	11	2
107	134	19	46	52	16	12	2
131	119	26	40	35	7	11	2
102	121	21	42	36	12	10	1
71	123	21	40	38	13	11	2
103	132	21	42	42	16	11	2
122	154	25	52	51	17	9	2
101	113	17	36	40	15	5	2
117	123	22	41	36	13	11	1
130	126	27	37	40	10	12	1
78	135	26	45	36	19	9	2
105	125	19	38	37	21	10	2
137	125	16	41	42	17	9	1
91	115	20	39	34	13	9	1
128	120	20	39	38	16	7	1
109	147	22	55	40	21	9	2
121	159	30	48	47	22	12	2
96	113	25	35	31	15	7	2
111	117	24	38	34	14	7	2
111	132	22	46	38	15	11	1
104	129	21	44	45	11	8	2
119	117	20	39	33	17	8	2
94	128	29	40	36	11	12	1
120	130	25	42	40	17	6	2
120	143	29	42	45	16	11	2
117	115	29	32	31	15	8	2
86	151	29	50	41	22	9	2
130	153	26	49	47	21	10	2
112	109	20	32	35	12	10	2
119	138	25	46	46	14	7	2
129	125	24	42	32	16	11	2
118	123	17	41	44	10	11	2
98	126	17	43	38	16	12	1
94	125	20	39	36	17	13	1

### Annexe N 3:

---

118	123	24	37	41	11	10	2
101	119	23	38	35	14	9	2
111	125	22	42	43	11	7	1
95	118	24	35	35	15	9	2
133	129	21	46	38	13	11	2
119	133	19	45	44	13	12	2
103	148	28	46	42	22	10	1
107	119	25	37	35	16	6	2
124	143	31	42	45	16	9	2
122	126	25	37	39	16	9	2
115	122	22	40	43	9	8	2
129	113	21	33	31	20	8	2
111	125	24	46	31	13	11	2
76	109	20	31	39	11	8	1
92	138	27	41	44	17	9	1
122	137	24	46	49	6	12	2
115	128	28	39	36	16	9	1
112	122	21	33	37	19	12	2
118	126	25	37	38	16	10	1
103	117	22	37	37	11	10	2
143	136	18	44	47	20	7	2
107	123	24	38	29	20	12	1
138	134	28	37	43	17	9	2
135	115	24	30	35	16	10	1
127	113	22	30	35	14	12	1
83	124	16	37	47	13	11	1
76	131	25	50	42	12	12	1
79	130	23	40	45	14	8	2
118	124	21	42	37	14	10	2
97	102	16	31	29	16	10	2
129	117	19	33	41	18	6	2
112	124	20	39	40	15	10	2
128	138	27	41	44	17	9	2
86	124	22	39	38	17	8	2
123	122	17	43	38	15	9	2
116	141	29	42	42	21	7	2
117	126	24	39	37	20	6	1
115	127	26	40	38	17	6	1
101	124	24	34	38	16	12	2
114	132	26	38	43	16	9	2
93	135	29	44	43	10	9	1
106	127	18	46	41	11	11	2
130	118	25	35	37	13	8	2
106	121	22	37	38	14	10	2

### Annexe N 3:

---

116	119	25	32	33	19	10	1
86	109	23	34	31	11	10	1
109	145	27	50	39	18	11	2
123	129	26	41	38	15	9	1
111	125	24	35	38	18	10	2
122	124	20	39	39	18	8	1
111	139	29	35	43	21	11	2
119	120	24	38	33	14	11	1
113	118	27	33	31	17	10	2
104	124	23	41	37	12	11	2
114	132	19	44	41	19	9	2
90	129	24	42	37	16	10	2
91	134	24	43	40	18	9	1
119	127	21	31	43	19	13	1
136	98	15	40	23	13	7	2
119	120	19	39	40	15	7	2
138	127	25	33	49	13	7	2
115	131	23	46	37	18	7	2
144	129	22	38	46	15	8	2
97	100	14	38	41	4	3	2
130	122	18	43	36	16	9	2
144	120	23	45	31	14	7	2
93	106	17	35	33	14	7	1
121	124	25	42	37	15	5	2
72	130	37	32	42	14	5	2
108	104	18	35	32	10	9	2
114	121	15	38	47	14	7	1
95	112	20	38	34	13	7	1
96	97	16	34	33	12	2	1
106	103	18	35	29	15	6	1
135	110	10	41	38	8	13	1
122	113	22	40	32	13	6	1
123	104	16	39	34	12	3	1
96	116	21	41	36	12	6	2
107	102	21	25	35	17	4	1
86	121	21	41	34	16	9	1
126	125	25	41	39	16	4	1
102	121	21	36	40	16	8	1
132	125	23	46	37	14	5	2
113	115	17	42	40	12	4	2
67	101	15	31	33	14	8	1
126	93	19	41	14	11	8	2
76	100	15	35	38	6	6	1
132	126	15	44	48	9	10	2

### Annexe N 3:

---

140	117	24	36	34	14	9	1
106	98	18	36	27	13	4	2
131	116	18	44	42	8	4	2
99	110	23	37	37	9	4	1
113	120	20	40	41	12	7	2
108	99	21	19	40	11	8	2
83	114	12	40	37	18	7	2
113	112	19	35	35	15	8	2
128	106	17	36	34	12	7	2
76	118	22	38	39	12	7	2
122	114	19	38	36	13	8	2
129	131	21	43	43	15	9	2
143	96	16	16	39	17	8	2
93	111	15	35	40	12	9	2
82	115	24	31	41	11	8	2
131	127	16	47	41	14	9	2
128	97	21	29	32	9	6	2
128	112	19	34	37	14	8	1
119	128	22	43	39	15	9	2
113	110	19	32	38	14	7	2
121	105	17	36	30	14	8	1
124	89	12	28	35	8	6	2
103	112	16	41	39	9	7	2
114	115	15	41	40	12	7	2
113	118	25	34	34	16	9	2
117	126	19	42	45	18	2	1
125	104	22	27	31	16	8	1
117	118	20	38	37	15	8	1
118	125	23	40	46	13	3	2
97	104	23	27	33	15	6	1
103	106	21	31	34	14	6	1
122	142	31	43	39	20	9	2
97	113	17	36	41	10	9	1
103	103	22	27	31	14	9	1
105	121	20	43	39	10	9	2
134	114	24	34	32	16	8	1
98	115	17	40	38	14	6	2
120	124	19	43	39	14	9	2
123	118	23	36	35	14	10	2
139	118	20	39	41	13	5	1
126	114	19	36	37	8	14	2
123	104	16	39	34	10	5	2
89	110	19	42	34	9	6	2
119	101	11	38	37	12	3	1



### Annexe N 3:

---

114	99	17	30	34	10	8	1
108	105	19	37	32	10	7	2
87	111	19	35	34	15	8	2
116	103	18	33	34	12	6	2
110	117	19	41	36	15	6	1
118	102	16	35	35	10	6	1
95	118	20	38	41	12	7	2
122	123	22	38	42	13	8	2
143	112	21	37	36	9	9	2
116	114	26	32	41	10	5	1
126	111	14	41	35	14	7	2
112	125	24	42	37	14	8	2
140	102	13	32	39	10	8	2
116	125	19	44	40	16	6	1
125	113	18	37	37	12	9	2
130	94	17	32	33	10	2	2
108	101	31	37	15	13	5	1
100	100	38	35	11	10	6	1
111	111	32	36	23	11	9	2
108	119	22	37	33	18	9	1
126	117	20	39	38	12	8	2
117	108	15	37	37	10	9	1
115	99	14	34	30	12	9	1
121	115	20	36	39	12	8	2
140	115	16	41	38	12	8	2
125	110	25	27	40	8	10	1
73	102	17	26	37	18	4	2
102	114	22	43	28	15	6	2
122	113	14	40	45	8	6	2
138	131	24	40	46	12	9	2
117	119	14	43	40	13	9	2
98	104	23	29	34	13	5	1
100	108	18	33	32	19	6	1
126	120	21	42	37	13	7	2
106	115	23	40	33	12	7	2
116	107	16	38	35	8	10	1
87	120	25	33	40	12	10	2
104	117	22	37	39	11	8	2
146	119	22	35	39	14	9	2

## Résultats SPSS :

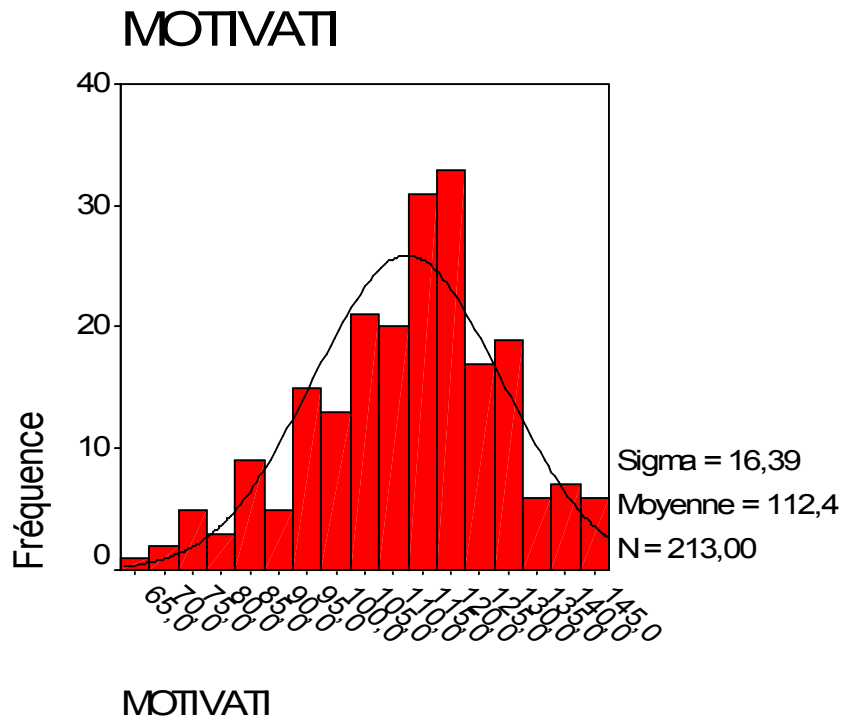
## Statistiques

MOTIVATI		
N	Valide	213
	Manquante	0
Moyenne		112,40
Ecart-type		16,39
Minimum		67
Maximum		146
Centiles	33	106,62
	66	120,00

## Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon

			MOTIVATI
N			213
Paramètres normaux <sup>a</sup>	Moyenne		112,40
	Ecart-type		16,39
Différences les plus extrêmes	Absolue		,076
	Positive		,033
	Négative		-,076
Z de Kolmogorov-Smirnov			1,112
Signification asymptotique (bilatérale)			,168

- a. La distribution à tester est gaussienne.  
 b. Calculée à partir des données.



**Hypothèse n°1**

**Statistiques de groupe**

N.MOTIVA		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
CROYANCE	basse	70	107,63	6,22	,74
	elevé	69	119,43	13,90	1,67

## Annexe N 4

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
CROYANCE	Hypothèse de variances égales	22,096	,000	-6,478	137	,000	-11,81	1,82	-15,41	-8,20
	Hypothèse de variances inégales			-6,447	93,847	,000	-11,81	1,83	-15,44	-8,17

### Hypothèse n°2 :

### Statistiques de groupe

GENRE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
CROYANCE	masculin	75	112,41	9,49	1,10
	fiminin	138	118,01	13,33	1,13

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
CROYANCE	Hypothèse de variances égales	5,333	,022	-3,217	211	,001	-5,59	1,74	-9,02	-2,17
	Hypothèse de variances inégales			-3,546	195,958	,000	-5,59	1,58	-8,71	-2,48

Hypothèse n°3

Statistiques de groupe

GENRE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	masculin	75	109,39	16,04	1,85
	fiminin	138	114,04	16,41	1,40

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Intérieure	Supérieure
MOTIVATI	Hypothèse de variances égales	,053	,817	-1,994	211	,047	-4,66	2,34	-9,26	-5,39E-02
	Hypothèse de variances inégales			-2,008	155,041	,046	-4,66	2,32	-9,24	-7,55E-02