

Université Abderrahmane mira de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Sociales

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master Psychologie Clinique

Thème

**L'effet de sentiment d'efficacité
personnelle sur les stratégies
d'apprentissage autorégulées chez les
élèves**

Etude de 180 cas, chez les élèves de 2^oAS

Réalisé par :

OULD SI SAID Malika

BOURCHOUCHE Karima

Dirigé par :

M. BENCHALLAL. A

Soutenu le 28 juin 2018



Université Abderrahmane mira de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Sociales

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master Psychologie Clinique

Thème

**L'effet de sentiment d'efficacité
personnelle sur les stratégies
d'apprentissage autorégulées chez les
élèves**

Etude de 180 cas, chez les élèves de 2°AS

Réalisé par :

OULD SI SAID Malika

BOURCHOUCHE Karima

Dirigé par :

M. BENCHALLAL. A

Soutenu le 28 juin 2018

Remerciements

Louanges et remerciement à Dieu le tout puissant, qui nous a données le courage et la force afin d'achever ce modeste travail de recherche.

On tient à remercier cordialement notre encadreur **Mr :**
BENCHALLAL pour son assistance et son aide afin d'améliorer le contenu de ce mémoire.

On remercie également le membre de **jury** d'avoir accepté d'examiner et d'évaluer ce modeste travail.

Nous remercions aussi les responsables du lycée **Ibn Sina** et ceux du lycée **Stomboli** de Bejaia pour leur générosité et leur esprit d'ouverture qu'ils nous ont manifesté durant nos contacts.

Un grand merci à tous les élèves d'avoir participé à cette recherche, et de nous consacré un peu de leurs temps.

Nous remercions chaleureusement nos deux familles :

- *La famille Ould si said.*
- *La famille Bouchouch.*

Et bien spécialement à nos deux chères fiançailles Rabah et Fouad.

Dédicaces

Avec l'aide de Dieu, j'ai pu réaliser ce modeste travail, que je dédie à :
A mes très chers parents «Mouloud » « Houria » qui sont ma source d'espoir
A mon futur marie « Fouad » pour son aide et son soutien et encouragement,

A ma belle-mère « Malika »

A mes frères « Azzize » et « Djamel »

A mes sœurs « Ghania, Fatiha, Lila, Hassiba, Fouzia »

A ma Sœur Fatima et son marie Pascal

A ma grand mère que Dieu la garde pour nous

A ma tante « Zahia »

Mes chers petits « Yanis, Fares, Kais »

A toi ma chers binôme « Malika »

A mes amies «Lynda, Amina, Célia, Hanane »

A tous mes cousins et cousines

Dédicaces

Mes dédicaces vont à mes parents « Ferhat » et « Malika », pour les sacrifices qu'ils ont consentis pour me permettre de suivre mes études dans les meilleures conditions possibles.

A mon frère Hakim

A mes sœurs « Zahra, Samia, Zakia, Nacera, Lila »

A mon futur marie Rabah, que je remercie pour tous ses encouragements et son aide.

A ma belle-mère « Aldjia » et mes belle sœurs « Nora et Zaina »

A toi ma binôme Karima

Mes dédicaces aussi a tous mes amies « Kaci, Fatima, Baya, Sonia et Doudou

Et a toute les personnes qui mon soutenus de près ou de loin.

Sommaire

Remerciement

Dédicaces

Sommaire

La liste des tableaux

La liste des figures

Résumé

Introduction03

La partie théorique

Chapitre I : le cadre générale de la problématique

Préambule.....10

1. Problématique ----- 10
2. Les hypothèses ----- 12
3. Les raisons du choix de thème ----- 12
4. Les objectifs de la recherche ----- 13
5. Définitions des concepts ----- 13
6. Les études antérieures ----- 19

Chapitre II : le sentiment d'efficacité personnelle

Préambule----- 21

1. Définitions du sentiment d'efficacité personnelle ----- 22
2. Les théories sociocognitives :
 - 2-1 La théorie d'A. Bandura----- 25
 - 2-2 La théorie de Lent et al ----- 26
3. Les effets de sentiment d'efficacité personnelle ----- 29
4. Les fondements de sentiment d'efficacité personnelle----- 30
5. Les sources de sentiment d'efficacité personnelle----- 32
6. Les degrés de sentiment d'efficacité personnelle ----- 34
7. L'efficacité personnelle cognitive des élèves ----- 35
8. L'efficacité dans l'utilisation des compétences cognitives et métacognitives -- 36

Synthèse

Chapitre III : les stratégies d'apprentissage autorégulé

Préambule	38
------------------------	-----------

I Apprentissage :

1. Définitions	39
2. Les théories de l'apprentissage	43
3. Les pôles de l'apprentissage	45
4. Les types de l'apprentissage.....	47
5. Les déterminants de l'apprentissage	50

II- Les stratégies d'apprentissage :

1. Définitions	52
2. Les types de stratégies d'apprentissage.....	53

III- L'apprentissage autorégulé :

1. Définitions	55
2. Les modèles d'apprentissage autorégulé	62
3. Les conditions d'apprentissage autorégulé	63
4. Les différentes phrases composant l'apprentissage autorégulé.....	68
5. Une dynamique conflictuelle au cœur de l'autorégulation.....	70

IV- Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

1. Définitions	72
2. Catégories de stratégies d'apprentissage autorégulé	75

Synthèse

Partie pratique

Chapitre IV : La méthodologie du terrain

Préambule	78
------------------------	-----------

1. La pré-enquête.....	79
2. Présentation du terrain	80
3. La méthode utilisée	80
4. L'échantillon et ses caractéristiques.....	81

5. La technique de recherche utilisée -----	86
6. Les outils statistiques de recherche-----	86
7. Le déroulement de l'enquête -----	87
8. Les difficultés rencontrées -----	87

Synthèse

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

Préambule -----	89
1. Présentation et analyse des résultats-----	101
2. Discussion et interprétation des résultats -----	106
Conclusion -----	108

Références

Annexe

Résumé

Liste des tableaux

<i>N°</i>	<i>Titre du tableau</i>	<i>Page</i>
1	La représentation de notre échantillon	81
2	Les résultats du test de Kilmogrov-Smirnov pour la variable d'efficacité personnelle.	90
3	Les différentes catégories d'efficacité personnelle (étalonnage)	92
4	La différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle.	92
5	La différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	93
6	La différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élevés, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	94
7	La différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	95
8	La différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élève, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	96
9	La différence dans les degrés de la stratégie de gestion de temps chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	97
10	La différence dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élevés, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	99
11	La différence dans les stratégies d'apprentissage avec les camarades chez les élevés, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	100
12	La différence dans les degrés de la stratégie de demande d'aide chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).	101

La liste des figures :

<i>N</i>	<i>Titre des figures</i>	<i>Page</i>
1	Les déterminismes réciproques dans la théorie sociale de Bandura.	24
2	Architecture des stratégies d'autorégulation.	66
3	La courbe de distribution naturelle pour les degrés d'efficacité personnelle.	90

En tant qu'étudiantes en Master et en vue de l'obtention du diplôme en psychologie clinique, notre intérêt s'est penché vers l'importance des croyances motivationnelles pour l'apprentissage ou plus spécifiquement le sentiment d'efficacité personnelle qui est une dimension cruciale de la réussite, sur ce point on a essayé de voir les croyances des élèves concernant leurs capacités à réaliser une tâche, et de réussir à s'autoréguler.

Dans un autre angle, on a aussi cherché sur les différentes catégories de stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves, selon leurs niveaux de sentiment d'efficacité personnelle, sachant que l'utilisation des stratégies est un moyen pour promouvoir l'apprentissage autorégulé, le fait de croire que l'on peut appliquer une stratégie pour améliorer l'apprentissage inculque aux apprenants un sentiment de contrôle personnel sur les résultats d'apprentissage, ce qui peut augmenter le sentiment d'auto-efficacité.

Selon cette étude on a déduit que les élèves ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé utilisent plusieurs stratégies par rapport aux élèves à bas niveau d'auto-efficacité.

Introduction

Introduction

Dans ces dernières années, le monde a connu plusieurs développements technologiques et d'accumulation des connaissances, ce qui est donc impératif pour le système éducatif à fournir toute les ressources financière et humaine pour transmettre cette grande quantité de connaissance pour les élèves.

L'école n'est pas simplement un endroit de savoir et d'apprendre mais aussi un ensemble d'interaction de relation, car à l'école les élèves sont confronté à un groupe, à des camarades, à des règles de vie et à l'environnement. Mais l'école reste le lieu idéal ou les élèves peuvent apprendre et exercer leurs compétences.

Dans notre recherche nous avons basé sur l'étude du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves, est plus exactement le lien qui peut exister entre l'auto-efficacité et les stratégies d'apprentissage autorégulé.

Le sentiment d'efficacité personnelle constitue la croyance qu'a un individu en sa capacité de réaliser une tâche, selon **A. Bandura**, « L'efficacité personnelle concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaité ». (A. Bandura, 2003, P12)

Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus ont leur capacité influente pratiquement sur toutes leurs activités.

Donc, la conception du sentiment d'efficacité personnelle par les élèves est une question qui nous intéresse, mais ce n'est pas insuffisant pour l'apprenant s'il n'a pas une bonne et une meilleure stratégie d'apprentissage qui est un concept essentiel dans le domaine de l'éducation, on ajoutant l'autorégulation qui apparaitre comme un processus d'auto-direction par lequel les apprenants transforment leurs capacités, plus précisément nous avons remarqué qu'un apprenant autonome et bien souvent décrit comme étant un élève autorégulé dans ses apprentissages. Cela signifie qu'il participe activement à son apprentissage d'un point de vue métacognitif, motivationnel et comportemental. (S. Paris, L. Ayres, 2000, P41)

Cependant, le sujet de notre recherche porte principalement à montrer l'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'apprentissage autorégulé, réalisé auprès des lycéens de deuxième années, nous avons choisis d'appliquer les deux échelles celui de sentiment d'efficacité personnelle et celui des stratégies d'apprentissage autorégulé.

Notre travail commence par le premier chapitre intitulé « le cadre méthodologique de la recherche » où nous avons construit notre problématique et formulé nos hypothèses.

Ensuite, le deuxième chapitre, nous avons donné quelque notion concernant la première variable qu'est le sentiment d'efficacité personnelle.

Le troisième chapitre, concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé qui regroupe quatre parties : (1-L'apprentissage, 2-stratégies d'apprentissage, 3-apprentissage autorégulé, 4- Stratégies d'apprentissage autorégulées).

Après avoir terminé la partie théorique, nous avons passé à la partie pratique où nous avons abordé le quatrième chapitre dans lequel nous avons présenté la méthodologie, le lieu de recherche, l'échantillon de recherche, la méthode utilisée, enfin nous évoqueront les difficultés rencontrées.

Le cinquième chapitre concerne la présentation, l'analyse, l'interprétation et discussion des résultats.

A la fin, nous avons terminé notre travail par une conclusion générale qui englobe le déroulement de notre recherche.

Partie théorique

Chapitre I

Cadre générale de la problématique

Préambule

1. Problématique
2. Les hypothèses
3. Les raisons du choix du thème
4. Les objectifs de la recherche
5. Définitions des concepts
6. Les études antérieures

Préambule

Ce premier chapitre comporte le coté théorique de notre étude telle que : la problématique, les hypothèses, nous mettrons les raisons du choix du thème ainsi les objectifs de notre recherche, les concepts opérationnelle et les études antérieurs

1- Problématique :

L'être humain depuis sa naissance cherche à connaître sa personnalité, à améliorer ses compétences, à construire son identité psychologique et sociale et cela se fait par l'un des institutions de socialisation le plus utilisé par la famille c'est l'école.

L'école c'est un lieu au l'individu ou l'élève acquis des connaissances diverses en vue d'améliorer son savoir et de perfectionner ses compétences.

L'élève c'est une personne fréquentant un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un maître, l'élève peut faciliter l'enseignement et l'apprentissage ou au contraire y faire obstacle, voir provoquer des tensions susceptibles de générer des conflits, la raison pour laquelle la connaissance de ses fait partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant. (P. Patrice, 2000, p149)

L'apprentissage est un changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire, il se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissements du répertoire mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, ait joué un rôle significatif (R. Marc, 1991, p49)

Sachant que l'apprentissage est une condition importante et nécessaire dans le cadre scolaire. Il se peut que les élèves assimilent, traitent et communiquent mieux l'information par l'intermédiaire de styles d'apprentissage ou de mode de perceptions. Notamment, une bonne organisation du cours et l'utilisation de questions fréquentes et de règles claires, l'installation d'un climat agréable ainsi l'adaptation des pratiques éducatives aux besoins particulier des élèves ; lui permet d'être un bon apprenant se

qui résulte à une meilleurs connaissance grâce à l 'apprentissage. Apprendre n'est pas seulement un sédiment, c'est de la digestion, cela doit être essentiellement de l'auto-construction il faut que l'on puisse contribuer à se construire soi-même, s'impliquer dans l'apprentissage.

Chaque individus pour qu'ils réussie à acquérir de nouvelles connaissances, il doit croire à ses capacité, avoir confiance en sa capacité à réussir. Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. (E.Butteman, 1981, P3)

On autre terme, la perception qu'à un individu de ses capacité à exécutés une activité influence et détermine son mode de penser, son niveau de motivation et son comportement

D'après Bandura, le système de croyance qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action, et partant des réalisations et du bien être humain, le sentiment d'efficacité personnelle ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et être motivé , il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous compétences cognitive, sociale, émotionnelle et comportementales doivent être organiser et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Dans le domaine scolaire, la croyance d'efficacité personnelle va conduire les élèves à choisir des disciplines dans lesquelles ils pensent qu'ils ont la capacité de réussir et éviter celle dont ils pensent être moins aptes à réussir.

L'enseignant permet de développer le potentiel de chaque élèves, afin de lui fournir les clés nécessaires pour réussir son parcours scolaire, lui donner le gout d'apprendre tout ou long de sa vie est cela on utilisant des stratégies qui favorisent l'apprentissage.

En effet, la responsabilité incombe à l'école aux enseignants d'être en application des nouveautés, des innovations en la matière afin de dispenser un enseignement en adéquation réelle avec les atteintes sociale. Cet apprentissage permet de développer chez l'apprenant des compétences.

L'enseignant pour parvenir à la mise en place de ces compétences , il doit donc préconiser des stratégies d'enseignement rentables qui vont aider l'élève à développer ses propres stratégies d'apprentissage pour réduire leur risque d'échec en apprenant efficacement, ces stratégies permettent , en outre d'amélioré les performances des apprenants .

Les stratégies d'apprentissages sont des moyens que l'élève utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'en lui enseigne. (R.Viau et J.Bouchard, 2004, p18). Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'action métacognitives ou cognitive utilisé dans une situation d'apprentissage, orientés dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servent à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectif précis. (C. Begin, 2008, p7)

Chaque enseignants reconnait que les élèves se différent d'un élève a l'autre, y'a certain apprenants sont très organisé ils utilisent des stratégies d'autorégulation pour traiter activement l'information, et d'autre sont très désorganisé et aménagent leur évaluation prolongement.

L'autorégulation est un processus de base dans tout comportement. Elle est forcément présente à tout moment en chaque apprenant, Le problème c'est de permettre à ceux qui apprennent de mieux l'utiliser. Il s'agit pour les enseignants de permettre à cette autorégulation de passer de l'état de processus implicite et mal contrôlé à l'état de processus explicite, conscient et maîtrisé.

L'apprentissage autorégulé ou l'autorégulation est définit par (Pintrich, 2000) comme un processus actif et constructif par laquelle les apprenants fixent des objectifs

pour leur apprentissage, puis tentent de contrôler, réguler leur cognition, motivation et comportements. (Pintrich, 2000, p453)

Donc, l'autorégulation fait références à des pensées à des sentiments et des comportements auto-générés qui sont orienté vers l'atteinte des objectifs (Zimmerman, 2000). Autrement dit, c'est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement, Un apprentissage peut être considéré comme étant autorégulé, lorsqu'il découle des pensées, des sentiments, des stratégies, et des comportements auto-générés par les élèves. Non seulement ceux-ci adoptent des buts d'apprentissage proposé par les enseignants ou se fixent eux-mêmes leurs propres buts mais ils génèrent les stratégies et les connaissances qui leur permettent d'atteindre, à l'intérieur de l'épisode d'apprentissage, l'état ou le résultat d'apprentissage désiré.

L'autorégulation se définit comme l'habileté autogérée de l'apprenant à Contrôler tous les aspects de son apprentissage, de la planification de son travail à son autoévaluation (Schraw et Ronning, 1999, p. 136)

L'apprenant autorégulé est en mesure de contrôler et de modifier sa démarche pour atteindre des buts qu'il se fixe. L'élève qui régule ainsi ses processus cognitifs, sa motivation et ses comportements est davantage en mesure de réussir.

L'apprentissage autorégulé permet de mettre en œuvre des stratégies en vue d'arriver à un objectif fixé et lorsqu'on est confronté à des obstacles .chaque apprenant utilise un ensemble de stratégies auxquelles sont associées des activités ou des actions réalisés par lui. Ces activités constituent les tactique ou techniques utilisé pour apprendre.

D'après (M .Zimmerman, 1989, p329) définit les stratégies d'apprentissage autorégulé « comme les actes et opérations visant à obtenir des informations ou des compétences et comprennent la préparation et la perception objectives et utilisation,

l'organisation et les paramètres de transfert et d'auto-récompenses et chercher des informations ».

Ainsi que Pintrich la définit comme « des processus utilisés par les apprenants pour s'auto-organiser en utilisant des stratégies cognitives, métacognitives, ainsi que pour gérer ses stratégies et pour contrôler leurs processus d'apprentissage » (P.Pintrich, 1999, p53).

A la lumière de ce qui a été dit, et à fin de bien cerner notre sujet de recherche concernant le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'apprentissage autorégulé, nous amenons à poser la question suivante :

Quel est l'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les élèves ?

2- Les hypothèses

2-1 Hypothèse générale

Il existe une différence dans les degrés des stratégies d'apprentissage autorégulé chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé). Qui se compose de neuf hypothèses partielles :

➤ **Première hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Deuxième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Troisième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Quatrième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Cinquième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Sixième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie gestion de temps chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Septième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Huitième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

➤ **Neuvième hypothèse**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de demande d'aide chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé)

3- Raisons de choix de thème

Durant notre étude on a orienté une recherche sur le sentiment d'efficacité personnelle en rapport avec les stratégies d'apprentissage autorégulé chez l'élève, sachant se dernier influence sur la réussite scolaire :

- Approfondir sur le phénomène du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et leurs stratégies d'apprentissage
- Connaitre les types de stratégies d'apprentissage adopté par les élevés qui se différencie dans le degré du sentiment d'efficacité personnelle.
- Les recherches sur l'apprentissage autorégulé nous proposent une compréhension des mécanismes psychologique qui sous-tend l'autonomie dans l'apprentissage.

4- Les objectifs du choix du thème :

- Vérifier nos hypothèses et déterminer les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Elargir nos connaissances dans le domaine de l'éducation scolaire.

- Mettre en évidence les différentes stratégies d'apprentissage scolaire chez les élèves en raison de l'interaction avec l'auto-efficacité.
- Comprendre et interpréter plus le phénomène du sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'apprentissage autorégulé
- Comprendre l'effet du sentiment d'efficacité personnelle et l'importance d'utiliser les stratégies d'apprentissages.
- Mettre en évidence les éléments qui relient le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'apprentissages autorégulé.
- Le but de cette étude est de mieux comprendre et cerner la validité du phénomène relatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'apprentissages autorégulé.

5- Concepts opérationnels

- Le sentiment d'efficacité personnelle : « c'est le degré totale des réponses des élèves à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle proposé par **Rogers, Sherer et al** (1982), détermine le niveau de leurs efficacité personnelle à savoir (élevé, moyen, ou bien faible).
- Stratégies d'apprentissage autorégulé « C'est le degré totale des réponses des élèves à l'échelle de stratégies d'apprentissage autorégulé proposé par **P.Pintich et al** (1991) et traduit par Mr **BENCHAALAL** dans la note totale détermine le degré des stratégies d'apprentissage

6-Les études antérieures :

6-1Les études sur le sentiment d'efficacité personnelle :

6-1-1 L'étude de **Bandura et Schunk** (1981) :

Bandura et Schunk (1981) proposant à des élèves de 7 à 10 ans une série d'épreuves arithmétique. Préalablement à cette étude, les auteurs ont demandé aux enfants de faire une estimation de faisabilité sur 25 problèmes de soustraction de

difficultés variable, présentes pendant 2 secondes chacun. Ce temps est suffisant pour avoir une idée de la nature de la tâche mais insuffisante pour la résoudre. Les enfants doivent à chaque fois être estimés sur une échelle à 100 points s'ils sont en mesure ou non de résoudre chacune de ces soustractions la mesure du jugement d'auto-efficacité est calculé en divisant la somme de cette échelle par le nombre de problèmes.

Ensuite, les sujets sont divisés en quatre groupes qui doivent tous effectuer des problèmes de soustraction en sept sessions. Les trois premiers ont une plaquette qui leur explique avant chaque session quelles sont les bases essentielles de la soustraction.

- ❖ Le premier groupe reçoit un but proximal qui est de résoudre 6 pages de problèmes lors de chaque session.
- ❖ Le deuxième groupe reçoit un but distal qui est de résoudre 42 pages au cours des sept sessions.
- ❖ Le troisième groupe ne reçoit aucun but.
- ❖ Enfin, le quatrième groupe qui n'a aucune instruction sur la résolution de soustractions, ni aucun but, est le groupe contrôle.

Après l'ensemble des sessions, les auteurs notent à nouveau le jugement d'auto-efficacité comme précédemment. Les résultats montrent que le groupe proximal a un jugement d'auto-efficacité qui surpasse résout également plus de soustractions, se montre persistant sur les problèmes difficiles, progresse plus vite (il a complété 74% des problèmes proposés contre 55% pour le groupe distal et 53% pour le groupe sans buts) et est plus intéressé par les problèmes de soustractions en temps de libre choix.

Enfin, dans le groupe proximal, l'auto-efficacité et la performance ont 80% de variances communes, contre 54% pour le groupe distal et 51% pour le groupe sans but. Pour les auteurs, les buts proximaux peuvent servir au développement des perceptions propres sur son niveau de compétence. Les buts proximaux fourniraient des indications sur la maîtrise de la tâche, ce qui en retour permet à l'individu de mieux gérer ses actions tout en concentrant l'énergie de son comportement dans les moments les plus importants dans l'apprentissage.

En fait, l'individu estimerait en permanence l'efficacité de son comportement au travers de standards interne qui lui serviraient de guides pour ses futures actions.

En fournissant un but proximal à l'individu, on lui permet aussi d'évaluer l'efficacité de son action et donc son auto-efficacité comme on peut le constater, la conception de l'auto-efficacité, qui est conjointe à celle de compétence et avant tout une conception cognitive de la motivation. (F. Fenouillet, 2003, pp 86-87)

6-1-2 L'étude de Taylor et Betz (1983) :

Taylor et Betz ont publié des travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle relatif au processus de choix de carrière.

Cette étude à montrer que les personnes ayant peu de confiance dans leur capacité à réaliser efficacement les opérations nécessaires à un choix de carrière obtenaient aussi des scores d'indécisions vocationnelle plus élevés.

Les résultats obtenus par Taylor et Popma (1990) confirment les précédents, le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard des taches à effectuer pour le choix de carrière est modérément et négativement lié à l'indécision vocationnelle et au locus de contrôle externe.

Ce type de sentiment d'efficacité personnelle, dans cette dernière étude sévère être le meilleur prédicateur de l'indécision vocationnelle des lycéens.

Bandura (1977) rapport d'importances résultats sur ce domaine, les personnes éliminent des classes entières de attractif, en fonction de leur efficacité. (P.H. François et al, 2000, pp523-524)

6-1-3 L'étude de T. Bouffard Bouchard :

Thérèse Bouffard Bouchard (1992) a mené une étude dans le but d'examiner le savoir stratégique, l'évaluation de soi comme agent cognitif et comme lecteur, et le sentiment d'auto-efficacité.

La tâche choisie est la détection d'erreurs, comporte cinq courts passages, et quant aux sujets, soixante-treize élèves de la quatrième année de primaire, ont dans une première séance, répondu aux questionnaires de savoir stratégique et d'évaluation de soi, dans une seconde séance après avoir spécifié leur sentiment d'auto-efficacité ils ont fait la tâche de détection d'erreurs.

L'analyse des résultats révèle qu'il existe très peu de relation entre l'évaluation de soi, le savoir stratégiques et le sentiment d'efficacité personnelle.

En outre, alors que l'évaluation de soi exerce une influence sur divers indices d'autorégulation et de performance, le savoir stratégique exerce peu d'influence, sauf quand il est combiné à un sentiment d'auto-efficacité constituent les deux prédicateurs de la performance.

La discussion propose que l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité constituent d'important déterminant motivationnelle de l'utilisation du répertoire stratégique. (T. Bouffard-Bouchard, 1992, p 63).

6-2 Les études sur l'apprentissage autorégulé :

6-2-1 Les études de Weinstein et Mayer (1986) :

Weinstein et Mayer (1986), dans le cadre de la psychologie cognitive, proposent un cadre de référence servant à analyser la relation entre l'apprentissage et l'enseignement. Dans le volet de l'apprentissage, en plus d'inclure les caractéristiques cognitives de l'apprenant (ce qu'il connaît), ces chercheurs proposent une typologie des stratégies d'apprentissage. Cette typologie comprend :

- 1) les stratégies cognitives pour traiter l'information,
- 2) les stratégies affectives et motivationnelles pour créer, contrôler et gérer l'environnement d'apprentissage

Et 3) les stratégies de gestion de la compréhension, c'est-à-dire les connaissances et les stratégies métacognitives.

Dans le cadre de référence de Weinstein et Mayer (1986), les caractéristiques des apprenants associées aux stratégies d'apprentissage influent sur le processus d'encodage de l'information, lequel permet de réaliser un produit, témoin de la performance. Ce processus d'apprentissage se réalise dans le contexte de classe qui comprend les caractéristiques des enseignants et les stratégies d'enseignement. (B. Noel, Sylvie C. Cartier, p16)

6-2-2 Les études de P.Pintrich (1999) :

Il propose un cadre de référence qui s'intéresse à la relation entre la motivation et l'apprentissage autorégulé d'orientation cognitive, ce cadre intègre les stratégies cognitives et métacognitives dont le but est de contrôler et d'ajuster l'apprentissage.

Son modèle intègre trois catégories générales de stratégies :

- 1) Les stratégies cognitives d'apprentissage.
- 2) Les stratégies d'autorégulation servant à contrôler la cognition et les stratégies de gestion des ressources.
- 3) Et trois composantes motivationnelles (l'auto-efficacité, la perception de la valeur de l'activité et les buts scolaires poursuivis)

En 2004, son cadre de référence met en évidence la médiation nécessaire lors d'apprentissage autorégulé entre le processus des apprenants et leur contexte d'apprentissage, et l'influence de cette médiation sur la performance obtenue **P. Pintrich** (2004) identifie quatre phases du processus d'apprentissage autorégulé, Il s'agit de :

- 1) L'anticipation
- 2) La planification et l'activation de la cognition
- 3) La gestion de la motivation et du contrôle du comportement
- 4) la réaction et de la gestion du contexte. (B .Noel. C. Cartier, 2016, P17)

6-2-3 Les études de M. Boekaerts (1999)

Boekaerts (1999) présente un modèle explicatif de l'apprentissage autorégulé reposant sur la psychologie cognitive (Les styles de stratégies d'apprentissage, la métacognition et la régulation) et les théories de soi (Comportement orienté vers un but).

Elle inclut dans son modèle de l'apprentissage

- 1) L'autorégulation du traitement de l'information (dont le choix des stratégies cognitives).
- 2) L'autorégulation de l'apprentissage à partir des connaissances et des stratégies métacognitives.
- 3) L'aspect affectif dont le contrôle affectif fondé sur les buts d'apprentissage et sur l'appréciation affective du contexte.

Cette appréciation peut inciter l'apprenant à s'engager avec confiance dans l'activité qui lui permet de préserver son estime de soi. (B. Noel, Sylvie C. Cartier, 2016, P17)

6-2-4 Les études de L. Cosnefroy (2011)

L. Cosnefroy (2011) propose quatre caractéristiques à intégrer dans le domaine de l'apprentissage autorégulé tirées d'une analyse compréhensive de divers travaux de recherche dans le domaine. Il retient :

- 1) la prise en compte de la linéarité de l'activité d'apprentissage se réalisant en diverses phases, de la motivation et de la volition,
- 2) la présence de buts multiples (apprendre et conforter l'estime de soi),
- 3) la possible régulation volontaire et non consciente
- Et 4) une diversité d'émotions à réguler.

Ses travaux en contexte de pédagogie universitaire mettent en relation des mécanismes motivationnels et cognitifs qui soutiennent l'apprentissage autorégulé et

des facteurs contextuels, dont la situation d'apprentissage par projet (Cosnefroy et Jézégou, 2013).(B. Noel, Sylvie C. Cartier, 2016, p18)

Commentaire personnelle

D'après c'est différentes études de plusieurs chercheurs, nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle est une dimension cruciale de la réussite, Il consiste à croire à nos propres capacité pour atteindre des buts que l'on souhaite.

Alors que les stratégies d'apprentissage c'est des méthodes et des opérations qu'utilise l'élève pour acquérir des informations ainsi que des compétences pour s'autorégulé.

Chapitre II

Sentiment d'efficacité personnelle

Préambule

1-Définition du sentiment d'efficacité personnelle

2-Les théories sociocognitives :

2-1Théorie de Bandura

2-2Théorie de Lent et al

3 Les effets du sentiment d'efficacité personnelle

4 Les fondements du sentiment d'efficacité personnelle

5 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

6 Les degrés du sentiment d'efficacité personnelle

7 L'efficacité personnelle cognitive des élèves

8 L'efficacité dans l'utilisation des compétences cognitives et métacognitives

Synthèse

Préambule

Le sentiment d'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité est le concept le plus considérable et avantageux pour les individus, car il aide se dernier à franchir la barrière, dans ce chapitre nous allons aborder : son fondement, ces effets, ces sources, et ces différents théorie sociocognitives

1- Définition du sentiment d'efficacité personnelle

- **Selon A. Bandura (1977)** le définit comme « La confiance globale en ses capacités de produire un niveau adéquat de performance. » (N. Caron, 2004, p7)
- **Selon A. Bandura (1977)** « L'auto-efficacité comme étant le degré selon lequel on pense pouvoir effectuer de manière efficace les actions requises par une tâche »
Elle représente « les jugements des individus sur leurs capacités à organiser et exécuter le déroulement d'une action requise pour atteindre des types de performance désirées » (J.P. Famose, F. Guérin, 2002, p167)
- **Selon Bouffard-Bouchard et Pinard(1988)** C'est « Le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (A. Bandura, 2003, p178)
- **Selon Schunk (1991)** « L'auto-efficacité est un jugement de l'individu sur ses capacités à réaliser des actions données » (J.P.Famose, F. Guérin, 2002, p 167)
- **Selon Schwazer (1993)** c'est « La confiance globale que les gens manifestent vis-à-vis de leurs propres habiletés de gestion des difficultés concernant un large éventail de demandes et de situations stressantes de la vie » (N. Caron, 2004, p7)

- **Selon A. Bandura (2003)** « Désigne les croyances des individus quant à leur capacité à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.
(A. Bandura, 2003, p 473).

Commentaire personnelle

Ces définitions indiquent clairement que l'efficacité personnelle perçue est un facteur important dans la formation des apprenants, ce sentiment constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la performance vers des buts car le niveau d'effort investi est en fonction des résultats attendus.

2- Les théories sociocognitives

2-1 La théorie d'A. Bandura (1986)

Il s'agit d'une psychologie sociale par l'importance accordée aux interactions réciproques qui relie la personne, son comportement et son environnement. La théorie de **Bandura** est également une psychologie cognitive car elle accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain.

Dans la théorie sociocognitive « les sujets sociaux ne sont pas des organismes réactifs formatés par ses contingences socio psychologiques ou dominés par des pulsions dissimulées au plus profond de leur psyché. Ils sont disposés à s'auto organiser, à se comporter de façon proactive, à activer des mécanismes d'auto réflexion et d'autorégulation. » (Carré, 2007, p 12)

Selon le psychologue canadien, le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales : c'est la causalité triadique.

La causalité triadique réciproque : Dans ce modèle de causalité triadique réciproque, les gens sont à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, ils sont les coproducteurs de leur vie. La théorie sociocognitive s'inscrit dans la perspective de l'émergence d'une agentivité interactive. Dans la théorie sociocognitive, trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux (Carré, 2004, p 24)

Les facteurs internes à la personne (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les conceptions d'efficacité ou de compétence, les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même.

Les déterminants du comportement (C) décrivent les patterns d'action effectivement réalisée et les schémas comportementaux.

Le déterminant environnemental (E) représente les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur les comportements.

Dans la théorie sociocognitive, le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple d'où le terme de modèle triadique. Il est indispensable de considérer les trois séries de déterminants comme étant en interaction permanente dans des importances respectives variables et contingentes. D'après **Bandura**: « Le sens du modèle implique que les trois facteurs agissent selon des combinaisons variables, à travers une causalité généralement bidirectionnelle, et dans des proportions différentes selon les situations de vie » (Carré, 2004, 33) [4]. Par exemple, dans une situation d'urgence avec un risque de noyade : l'impact du facteur (E) sera déterminant sur le facteur (C) et mettra la dimension (P) estime de soi, attente des résultats...

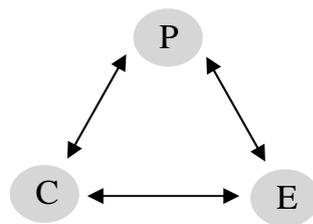


Figure n° 1 : Les déterminismes réciproques dans la théorie sociale de Bandura

P=Personne, E= Environnement , C= Comportement

- La relation personne-comportement ($P \rightarrow C$) est l'objet d'étude de la psychologie cognitive :

On cherche à savoir comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions influent les comportements. Par exemple : influence de sa conception de soi en tant qu'apprenant, de ses attitudes vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage sur les comportements effectifs d'engagement dans des parcours de formation

Les effets extrinsèques sur la personne de ses actions, ses affects et cognitions seront analysés sur le segment ($C \rightarrow P$)

- La relation environnement-personne : ($E \rightarrow P$) est classiquement le domaine de la psychologie sociale.

On cherchera à comprendre l'action de l'environnement sur les conceptions personnelles, à travers les mécanismes de persuasion, modelage, instruction, et les effets des feedbacks environnementaux sur les processus affectifs et cognitifs (attitudes, motivation, mémorisation, émotion...)

Le segment ($P \rightarrow E$) beaucoup moins étudié, illustre les effets de la perception du sujet par l'environnement, c'est-à-dire les réactions diverses liées à nos caractéristiques physiques ou statutaires, que nous éveillons avant même d'avoir eu l'occasion de nous exprimer ou d'agir. Les réactions sociales ainsi suscitées sont enregistrées et agissent à

leur tour sur les conceptions que nous nous faisons de nous-mêmes en renforçant ou en affaiblissant les biais environnementaux initiaux.

- L'interaction entre l'environnement et le comportement ($E \rightarrow C$) a été la plus analysée dans l'histoire de la psychologie. Tel l'impact des modifications situationnelles sur les comportements de conformisme, d'altruisme ou d'agression.

Inversement on peut noter combien dans la vie courante nous transformons notre environnement par nos conduites ($C \rightarrow E$) en agissant sur les personnes et sur les choses qui nous entourent dans le but conscient ou non de les transformer. Notre action sur l'environnement produit des effets sur notre comportement en un processus de causalité circulaire.

Comme on peut le voir, dans la théorie sociocognitive, l'homme n'est pas un animal solitaire : il naît dans un environnement donné, vit en symbiose quasi permanente avec son environnement humain, interagit avec de multiples autres dans des systèmes d'actions collectifs variés, en vue de finalités sociales plus ou moins partagées.

(B. Guerrin, 2012, pp5-6)

2-2 La théorie sociocognitive de la carrière Lent et al (1994)

Pour **Lent et Brown** (1996), la théorie sociale cognitive des carrières (TSCC), représente un courant émergent qui tente de compléter et de lier des théories de la carrière déjà existantes. Reposant sur un constructivisme selon lequel l'être humain est capable d'influencer activement son propre devenir et celui de son environnement, cette théorie met l'accent sur les processus dynamique intervenant dans la formation des intérêts, le choix des carrières et dans le processus professionnel. Dans la TSCC, les gens forme des intérêts durables pour une activité quand ils s'y considèrent eux-mêmes comme compétents et quand ils en attendent des résultats par eux valorisés. Ils choisissent une profession en fonction de leurs intérêts mais aussi des éléments contextuels qui encouragent ceux-ci (par exemple support social, difficultés modérées). Le niveau et la stabilité de réalisation professionnelle, dans la TSCC, sont

influencés par les aptitudes, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats introduit dans la littérature relative aux carrières par **H. Betz** en 1981, le sentiment d'efficacité personnelle est selon **Lent et al** (1994), l'élément de la théorie sociale cognitive ayant retenu le plus l'attention dans la littérature carriérologique. Le sentiment d'efficacité personnelle s'est avéré être un prédicateur des choix d'études et de carrière et des indices de performance.

Le sentiment d'efficacité personnelle intervient notamment comme médiateur du développement des intérêts professionnels, des choix de carrière et des niveaux de performance. Ainsi, les gens développeraient des intérêts pour activités dans lesquelles ils conçoivent pouvoir réussir et cette anticipation de succès est en grande partie étayée par les expériences antérieures positivement renforcées, elle peut l'être aussi par l'observation des résultats obtenus par d'autres personnes (modelage). (P.H. François et al, 2000, p 523)

D'après la théorie sociocognitive de la carrière le sentiment d'efficacité personnelle est déterminé par les intérêts, le sujet se définit des buts et des activités pour les atteindre s'il est valorisé.

3- Les effets de sentiment d'efficacité personnelle

Les croyances d'efficacité régulent le fonctionnement humain à travers quatre types de processus : Les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels, et de sélection

Il s'agit de processus par lesquels l'auto-efficacité crée ses effets sur la façon dont les gens peuvent ressentir, penser, se motiver, et agir. Ceux-ci régulent donc conjointement le fonctionnement individuel.

3-1 Les effets sur les processus cognitifs

Les croyances d'efficacité ont une influence sur les modes de pensée susceptibles d'améliorer ou de diminuer la performance **Bandura** (2003)

Une part considérable du comportement individuel est intentionnelle. La personne est guidée par des prévisions, des buts qu'elle s'est fixés. L'être humain tend

effectivement à structurer son existence par la mise en place de buts qui sont directement reliés à l'auto-évaluation qu'il fait de ses capacités, la personne doit ressentir qu'elle peut y arriver sinon elle ne sera pas motivée à organiser sa vie en conséquences. Donc, plus l'efficacité est élevée, plus les buts que la personne se fixe sont élevés et plus l'engagement envers ces buts persiste. **Bandura et Wood** (1989)

Parallèlement, plus les buts fixés sont optimaux plus ils sont motivants et plus les performances obtenus tendent à être optimales (A. Bandura, 2003, P181)

L'efficacité personnelle agit également sur la manière dont l'individu interprète les diverses situations ainsi que le genre de scénarios futurs qu'il envisage. Un individu ayant un degré élevé d'efficacité personnelle considère les situations comme potentiellement réalisables et s'imagine des scénarios de succès qui le guident vers la performance. A l'inverse, une personne qui possède une faible efficacité perçue est davantage portée à voir les événements incertains comme difficilement surmontables et à voir des scénarios anticipatoires ou elle échoue.

Ces derniers la démotivent et diminuent sa performance, les croyances d'efficacité engendrent des scénarios mentaux d'efficacité et l'interprétation de ces constructions cognitives efficaces améliore de la même façon l'auto-efficacité. (A. Bandura, 2003, p181)

3-2 Les effets sur les processus motivationnels

Tout comme, il permet l'élaboration de prévisions et de buts personnels, l'auto-efficacité fournit la motivation pour les atteindre, selon **Bandura**(2003), la motivation humaine est essentiellement cognitive. C'est donc aussi cognitivement que les scénarios de vie future de l'individu sont transformés en motivateurs et déterminants du comportement actuel. Après avoir déterminé ses objectifs, l'individu doit être motivé et agir dans l'optique de leur réalisations.

Il organise des croyances sur ce qu'il croit pouvoir accomplir, il envisage les probabilités que l'issue de ses actes soit positive ou négative et finalement, il planifie

ses actions afin de parvenir à l'avenir qu'il désire et d'éviter un futur déplaisant (A. Bandura, 2003, p188).

3-3 Les effets sur le processus émotionnels

L'efficacité personnelle joue également un rôle dans l'autorégulation des expériences émotionnelles, elle affecte la nature et l'intensité de ces derniers par son contrôle sur la pensée. L'action et les émotions.

En regard du contrôle qu'a l'efficacité sur la pensée, il peut prendre deux formes. D'abord, l'efficacité dirige l'attention et influence l'interprétation des événements, leur représentation cognitives ainsi que la façon de d'en souvenir. Ensuite, elle à un impact sur les pensées perturbatrices. Les croyances d'efficacité opèrent sur les aptitudes perçue à pouvoir contrôler l'intrusion de ce type d'idées dans la conscience, pour ce qui est du contrôle orienté vers l'action, l'auto-efficacité régule les actions qui visent à modifier l'environnement et du même coup, qui transforment l'effet qu'il produit sur l'état émotionnels de l'individu. En ce qui concerne l'influence orienté vers l'émotion, l'efficacité p minimise les émotions négatives, et désagréables au moment ou elles sont activées

Seulement le fait de croire qu'il est possible de se débarrasser d'émotions déplaisantes les rend déjà moins désagréables. (A. Bandura, 2003, pp 209-210).

3-4 Les effets sur le processus de sélection

La perspective sociocognitive, perçoit l'être humain dans une tache ou il est influencé par son environnement, mais ils le choisissent, les choix sont d'ailleurs largement influencés par les croyances d'efficacité personnelle.

Elles ont un impact considérable sur le devenir des individus étant donne qu'en sélectionnent divers genres d'environnement et d'activités, ces derniers façonnent leur existences. Ils s'investissent davantage dans certains type d'activité et adoptent des environnements ou ils sont envie d'évaluer.

Evidemment les gens ont tendance à choisir des environnements qu'ils se croient capables d'affronter et des activités qu'ils pensent pouvoir réaliser, plus l'efficacité personnelle est élevée, plus les activités et les environnements pour lesquels opte l'individu présentent des défis optimaux. (Bandura, 2003, pp 242-243).

4- Les fondements du sentiment d'efficacité personnelle

Autre élément clef de la théorie sociocognitive, la perception du soi dans le développement de l'individu. **Bandura**(1986) estime qu'il existe cinq capacités fondamentales de l'être humain qui affecte sa motivation, ses sentiments et ses actions :

Tout d'abord, la capacité à **symboliser** qui permet à l'individu de traiter un grand nombre d'information de manière simultanée dans le but d'organiser ses actions.

Le langage constitue un exemple de représentation symbolique de la pensée qui permet à l'Homme de communiquer et de partager les informations.

L'anticipation, qui permet à l'individu de prévoir, de se fixer des objectifs et d'anticiper l'état futur. **Usher** (2007) cite l'exemple des étudiants qui sont capables de sélectionner des enseignements en fonction de leur projet d'étude. Les enseignants prévoient eux les cours en anticipant l'intérêt que peuvent éprouver les élèves et leur niveau de connaissance.

Les individus ont aussi la capacité à **apprendre** à partir de l'observation qu'ils font de leur pair (apprentissage vicariant). Cette capacité à apprendre des autres permet à l'individu de construire des apprentissages sans pour autant vivre toutes les situations. Les enfants bien souvent reprennent les comportements de leurs parents, de leur enseignant ou de leurs camarades. Cela permet de gagner du temps, de l'énergie et d'atténuer le risque, car si l'on peut apprendre des pairs ce que l'on peut faire, on peut également apprendre ce que l'on ne doit pas faire.

L'autorégulation que nous avons abordée précédemment. Les personnes évaluent leur propre comportement en fonction de leur standard, de leur valeur et

s'appuient sur ces informations lors d'événements ultérieurs qui demanderaient un comportement identique. Ils s'appuient ainsi sur les feedback qui leur sont renvoyés pour ajuster leur conduite. C'est cette capacité qui permettra par exemple à l'étudiant d'analyser que le fait de se coucher tôt, d'être attentif, de prendre des notes claires et lisibles participe activement à sa réussite scolaire.

Enfin, la capacité **d'autoréflexion** va permettre aux individus d'avoir un regard critique et synthétique de leurs actions. C'est cette capacité à analyser des expériences passées, à les évaluer qui va guider les actions et les choix futurs. Cette auto réflexion constitue un médiateur entre les connaissances que l'individu a de lui-même et les actions qu'il entreprend.

Par exemple **Usher**, (2007), deux élèves peuvent avoir les mêmes connaissances concernant la multiplication de nombres à trois chiffres mais posséder des croyances différentes quant à

L'utilisation de ces compétences. L'élève qui a le plus confiance dans ses capacités fera plus d'effort pour réussir que celui qui ressent des doutes. .

Bandura (1997) soutient que parmi tous ces types d'auto référence que l'individu Utilise aucun n'a plus d'impact que le sentiment d'efficacité personnelle. (J. Masson, 2011, p32)

5- Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Toujours selon **Bandura**, le sentiment d'efficacité personnelle n'apparaîtrait pas ex-nihilo mais serait le fruit d'une construction facilité par quatre sources principales

5-1 Les expériences actives de maîtrise

La première source est constituée par les apprentissages inactifs. Comme le rappelle **Bandura** (2007), « les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. »

(p125). Alors que les succès renforcent le sentiment d'efficacité, cette dernière est mise à mal en cas d'échecs. Cependant la relation n'est pas simplement dichotomique.

Si l'individu connaît plusieurs succès facile, l'échec aura plus d'impact que si l'individu a appris au travers d'échecs passés que le succès requiert habituellement un effort soutenu. La difficulté peut donc constituer un renforçateur du sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'elle est dépassée. Pour cela, « les personnes ont non seulement besoin de connaître les procédures et stratégies efficaces, mais aussi d'être convaincues qu'elles peuvent exercer un meilleur contrôle en s'appliquant avec sérieux et persévérance » (A. Bandura, 2003, p126). C'est bien la lecture que fait l'individu de ses performances qui va impacter le sentiment d'efficacité personnelle et non pas la performance en elle-même. C'est le traitement cognitif de l'information que lui renvoient les performances sur lesquels l'individu va s'appuyer pour analyser son succès ou son échec. Le même niveau de performance peut aussi bien élever l'efficacité personnelle, ne pas l'impacter, comme la diminuer selon la façon dont l'individu perçoit et analyse le feed-back de réussite.

5-2 Les expériences vicariantes

Représentent la seconde source d'information

En effet, les individus ne se basent pas seulement sur leurs propres expériences pour obtenir des informations sur ce qu'ils sont capable de faire. Il va s'appuyer sur la comparaison sociale pour savoir où son niveau de compétence se situe. La comparaison avec autrui peut prendre plusieurs formes en fonction des activités menées. Lors d'activités au sein d'un groupe, le fait de recevoir une information selon laquelle on se situe au-dessus du niveau général va avoir tendance à augmenter notre sentiment d'efficacité personnelle. Dans une classe cela fonctionne à peu près de la même façon, cela renforce son sentiment d'efficacité.

Ce type de prise d'information à par exemple largement cours dans les écoles où les élèves d'une même classe ont tendance à se juger tout en connaissant bien le niveau de chacun dans telle ou telle discipline.

Ainsi si l'on observe un pair que l'on juge équivalent à soi réussir un exercice, on sera alors plus enclin à s'y lancer et à le réussir.

5-3 Persuasion verbale

On retrouve ici l'effet bien connu que peuvent constituer sur le comportement de l'individu les encouragements que permettent de renforcer les croyances de l'individu en ses capacités à obtenir ce qu'il souhaite. Un individu confronté à des difficultés sera en effet plus enclin à maintenir ses efforts, s'il y est encouragé, et si une personne qui considère comme référent lui montre qu'elle-même est confiante en ses capacités à réussir. Il s'agit par contre ici pour celui qui encourage de ne pas trop insister sur les efforts qu'à fait l'élève car risque de souligner son manque de capacités et que le seul moyen qu'il a de réussir est de s'acharner.

5-4 Les états physiologiques et émotionnels

L'état physiologique de l'individu qui peut lui aussi amener le sentiment d'efficacité personnelle à changer selon l'on se sente stressé ou anxieux.

En effet dans ces situations, l'individu a tendance à se référer à son état physiologique en essayant de l'interpréter. Le fait d'être troublé sur le plan émotionnel a tendance à faire perdre ses moyens et à se sentir vulnérable. Ces signes de dysfonctionnement sont à leur tour générateur de stress supplémentaire « Dans les activités nécessitant force et endurance, les personnes interprètent leur fatigue, leur respiration, leur douleurs comme des indicateurs d'inefficacité physique. Les états d'humeur affectent également les jugements des gens sur leur efficacité personnelle » (A. Bandura, 2007, p164). (J. Masson, 2011, pp35-37)

Commentaire personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle se développe grâce à quatre principales sources, à partir d'une ou plusieurs de ces sources d'informations que les croyances de tout individu au sujet de son efficacité personnelle sont construites et se développent. Ces quatre sources d'informations permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné.

6- Les degrés de sentiment d'efficacité personnelle (fort / faible)

6-1 Un faible sentiment d'efficacité personnelle

Les personnes qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Elles considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entame leur foi en leurs capacités. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

6-2 Un sentiment d'efficacité personnelle élevé

Par contre, un sentiment d'efficacité personnelle augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des défis à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles

attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurances car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression. (P. H. François et al, 2000, p 522)

7- L'efficacité personnelle cognitive des élèves

Un considérable progrès a été accompli en précisant le rôle des croyances d'efficacité dans le développement et l'utilisation des compétences ont confirmé que les croyances d'efficacité perçue contribuant indépendamment à la performance intellectuelle plutôt qu'elles ne reflètent simplement les compétences cognitives. **Collin** (1982) a sélectionné des enfants qui estimaient avoir une efficacité basse ou élevée pour trois niveaux d'aptitude mathématique et leur a ensuite demandé de résoudre des problèmes difficiles de mathématique. Pour chaque niveau d'aptitude, les enfants ayant la plus forte croyance en leur efficacité ont abandonné plus rapidement des stratégies erronées, résolu plus de problèmes, choisi d'approfondir ceux où ils avaient échoué et ont agi ainsi avec plus de pertinence que les enfants d'aptitude égale mais qui doutaient de leur efficacité. Les attributions causales des enfants pour leur succès et leur échec scolaire n'étaient pas liées à leurs performances mathématiques. Les croyances d'efficacité ont prédit l'intérêt et les attitudes positives envers les mathématiques, tandis que l'aptitude réelle en mathématique ne l'a pas fait. Comme le montre cette étude, les élèves peuvent obtenir de faibles résultats, soit parce qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires, soit parce qu'ils les possèdent, mais qu'ils manquent de l'efficacité personnelle perçue à en faire un usage optimal.

Bouffad-Bouchard, Parent et l'arrivée (1991) n'ont pas seulement confirmé la contribution indépendante des croyances d'efficacité sur la performance cognitive, mais également identifié certains des processus autorégulateurs par lesquels elles agissent. Que les enfants aient des capacités cognitives supérieures ou moyennes, ceux ayant un sentiment élevé d'efficacité ont mieux résolu des problèmes conceptuels que les enfants d'aptitude égale, mais d'efficacité perçue plus basse. A chaque niveau

d'aptitude, les élèves plus efficace ont mieux géré leur temps de travail, ont persévéré plus longtemps et ont eu moins tendance à rejeter prématurément les bonnes solutions. (A. Bandura, 2003, pp 326-327)

8- L'efficacité personnelle dans l'utilisation des compétences cognitives et métacognitives

La psychologie s'est fortement concentrée sur la façon dont l'esprit fonctionne lorsqu'il traite l'information, se la représente, l'organise et la récupère. Les recherches ont ainsi clarifié de nombreux aspects du fonctionnement cognitif. Cependant, le cognitivisme isolé ne rend pas justice aux divers processus autorégulateurs qui gouvernent l'adaptation et le développement humain. Le fonctionnement intellectuel efficace requiert bien plus que la simple compréhension des connaissances factuelles et des opérations de raisonnement pour des domaines donnés d'activité. Il nécessite également des compétences métacognitives pour savoir comment organiser, contrôler, évaluer et réguler ses propres processus mentaux **Brown** (1984), **Flavell** (1978), **Meichenbaum et Asarnow** (1979). Une partie intégrante de l'enseignement efficace est donc d'apprendre aux élèves comment réguler leur propre apprentissage. La métacognition concerne les pensées relatives aux activités cognitives de la personne plutôt que simplement des compétences cognitives d'un ordre supérieur. En cherchant des solutions, les individus peuvent canaliser leur attention, déchiffrer les exigences environnementales de la tâche, puiser dans les connaissances factuelles et opérationnelles évalué la valeur et la polyvalence de leurs compétences, tester leur compréhension, et évaluer et réviser leurs plans et stratégies en fonction des résultats produits à la suite de leurs efforts. La compétence opératoire nécessite l'utilisation spontanée de multiples compétences cognitives, sociales, émotionnelles, et motivationnelles.

Ajouter des compétences métacognitives élargit l'étendue d'une théorie de la cognition, mais néglige toujours les processus auto-référents, émotionnels et motivationnels qui jouent un rôle vital dans le développement et le fonctionnement cognitifs. Il y a une importante différence entre les compétences métacognitives et leur

usage efficace. Savoir ce qu'il faut n'est donc qu'une partie de la réalité. Les échecs de performance intellectuelle proviennent souvent du non usage ou de l'usage déficient des compétences cognitives et métacognitives plutôt que d'un manque de connaissances **Flavell** (1970), **Bandura** (1986) Les individus ont besoin d'un sentiment d'efficacité pour utiliser ce qu'ils savent, avec cohérence, persévérance et compétences, particulièrement quand les choses ne tournent pas bien et que des performances insuffisantes entraînent des conséquences négatives. Etant donné des sous compétences appropriées, la performance réussie est souvent autant une question d'efficacité perçue que d'aptitude. Ceci est remarquablement mis en évidence par les différences marquées de mode d'utilisation par des individus talentueux, de leurs connaissances et de leurs compétences cognitives selon leurs niveau de croyances d'efficacité **Wood** et **Bandura** (1989) (A. Bandura, 2003, pp 338-339).

Synthèse

Pour conclure, nous avons vu dans ce chapitre que le sentiment d'efficacité personnelle résulte d'une théorie sociocognitive, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle explique les relations entre les croyances cognitives et la performance ainsi que sur la direction de cette relation, elle affirme que la performance obtenue sur une tâche peut être prédite à partir de la croyance de l'apprenant concernant sa compétence personnelle.

Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Préambule

I-L'apprentissage :

- 1- Définitions.
- 2- Les théories de l'apprentissage.
- 3- Les pôles qui structurent l'apprentissage.
- 4- Les types d'apprentissage.
- 5- Les déterminants de l'apprentissage scolaire.

II- Stratégies d'apprentissage :

- 1- Définitions
- 2- Les types de stratégies d'apprentissage

III - L'apprentissage autorégulé :

- 1- Définitions.
- 2- les modèles de l'apprentissage autorégulé.
- 3- Les conditions de l'autorégulation.
- 4- les différentes phases composantes de l'apprentissage autorégulé.
- 5- une dynamique conflictuelle au cœur de l'autorégulation.

IV- Stratégies d'apprentissage autorégulé :

- 1- Définitions
- 2- Les catégories des stratégies d'apprentissage autorégulé

Synthèse

Préambule

Ce chapitre va être une présentation de la conception de l'apprentissage scolaire, qui contient : l'apprentissage, l'apprentissage autorégulé, les stratégies d'apprentissage autorégulées, stratégies d'apprentissage et en termine ce chapitre par une conclusion.

I- L'apprentissage

1-1 Définition :

- **Selon M. Perraudé (2006)**

Le mot apprentissage « est l'un des plus difficiles à définir, dans un domaine – celui de l'éducation ou la complexité est une constante. Remarquons, en premier lieu, qu'apprendre est volontiers confondu avec comprendre. L'apprentissage peut se définir partir du comportement de l'élève (visible), comme à partir des structures de pensée (non visibles) qui sont-tendent ce comportement. Il peut, aussi, être défini à partir des performances mises en œuvre pour atteindre ces performances. » (M. Perraudé, 2006, p13).

- **Selon R. La Borderie (1998)**

Le terme apprentissage « englobe en réalité des activités plus complexes que celles liées à apprendre : on regroupe ainsi derrière ce concept tout ce qui relève du comprendre, c'est pourquoi certains préfèrent distinguer ces deux activités et parlent d'apprentissage d'une part et de compréhension d'autre part. » (M. Perraudé, 2006, p15).

- **Selon M. Deleau et A. Weil-Barais (2004)**

« L'apprentissage renvoie à une expérience intime si commune qu'on peut avoir l'illusion d'un consensus dans sa définition. De fait, le terme renvoie à des aspects très différents : celui des comportements et des entités structurales et fonctionnelles qui les sous-tendent, d'une part, celui des conditions et des processus qui conditionnent les modifications des comportements, d'autre part. » (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, pp 17-18).

- **Selon Barcenilla et Tijus(2004)**

L'apprentissage est définit comme « une amélioration stable du comportement, ses conduites ou des activités intellectuelles, attribuable aux interactions de l'individu avec son environnement physique ou social. (Barcenilla et Tijus, 2004, p4).

- **Selon Vienneau (2011)**

L'apprentissage « est un processus interne qui interagit avec l'objet et qui cumule, ajoute quelque chose à quelque chose d'autre, pour construire activement des savoirs chez l'apprenant. Par ailleurs, ce processus fait appel à toutes les dimensions de l'apprenant, telles que les dimensions sociales, affectives et cognitives. (Vienneau, 2011, p16).

- **Selon N. Sillamy (2003)**

L'apprentissage désigne « des situations aussi divers que l'acquisition de la marche ou de la propreté, l'apprentissage constitue un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu .Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation. (N.Sillamy, 2003, p26).

Commentaire personnelle

Apprendre est une activité centrale dans la vie humaine. D'ailleurs cette capacité est devenue l'un des moteurs de son évolution, apprendre fut une des préoccupations majeures de l'homme qui essaie non seulement d'apprendre mais aussi de comprendre et d'apprendre comment apprendre et pour fournir une meilleure compréhension de soi, et comment l'homme est capable de développer de nouvelles attitudes, connaissances sur le plan de l'acquisition, sans doute l'homme est né pour apprendre.

2-Les théories de l'apprentissage

2-1 Le behaviorisme

Le behaviorisme, s'appuyant sur une épistémologie empiriste, est de fait une théorie de l'apprentissage qui considère le conditionnement comme le mécanisme fondamental permettant aux individus d'adopter des comportements adaptés aux situations auxquelles ils sont confrontés, les situations elles-mêmes étant conçues comme une configuration de caractéristique perçues par les sujets (les stimuli).

L'enseignement programmé qui se traduit par une segmentation des connaissances en petites unités et par un jeu de renforcements positifs des bonnes réponses constitue l'application de la plus connue de cette conception de l'apprentissage. Elle influence encore largement la conception d'outils pour l'enseignement ainsi que les pratiques pédagogique, d'autre plus que les élèves sont jeunes, ou jugés « faibles », ou « déficients ».

Ainsi les enseignants et les éducateurs préfèrent poser des questions auxquelles les enfants savent répondre, plutôt que de les mettre en difficulté, comme en témoignent des propos souvent entendus : « il faut renforcer les acquis », « les enfants ont besoin qu'on les récompense », « il faut répéter », etc. (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, p21).

2-2 Le Cognitivism

Le cognitivisme s'oppose au behaviorisme au sens où l'esprit humain n'est plus appréhendé. Les théories cognitives se différencient par les caractéristiques des modèles proposés. Le cognitivisme d'origine anglo-saxonne défend l'idée que l'esprit humain peut être vu comme un système de traitement de l'information, à l'instar d'un ordinateur. On y rencontre deux catégories de système : des systèmes à « modules » et des « réseaux neuronaux ».

Les premiers systèmes sont constitués de modules spécialisés assurant le traitement et le stockage de l'information (mémoire à long terme, mémoire de travail...). Les

seconds sont constitués de petite unité fonctionnelle (les neurones) reliées entre elles, constituant des « réseaux ».

C'est l'activation du système qui suscite la réaction de nouvelles connexions (d'où l'appellation « modèles connexionnistes » pour les différencier des « modèles à modules »).

Les premiers modèles ont particulièrement influencé les milieux éducatifs qui y ont trouvé des outils pour comprendre les démarches des élèves et des méthodes d'investigation (les entretiens d'explication notamment). (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, p23).

2-3 Le Constructivisme

Le constructivisme psychologique est l'œuvre de **Piaget**. C'est également une conception cognitive puisqu'elle propose un modèle de l'esprit humain. Contrairement au courant cognitiviste anglo-saxon qui s'en est inspiré, l'esprit humain est conçu comme une structure qui évolue au cours du développement de l'individu sous l'influence de mécanismes à fondement biologique.

La structure évolue vers des états d'équilibre caractéristiques de stades de développement. **Piaget** rend compte de ces structures en terme logico-mathématique, ce qui a conduit à valoriser la logique comme source des apprentissages. Même si ce que l'élève apprend est conditionné par les aspects structuraux de sa pensée, une source essentielle de son développement est la nécessité d'une adaptation aux contextes rencontrés. Les actions du sujet constituent ainsi un levier puissant de l'apprentissage, particulièrement chez les sujets enfants supposés être au stade « sensorimoteur » et, plus tard, au stade des « opérations concrètes » (le dernier stade étant celui des « opérations formelles », lesquelles permettent au sujet de raisonner sur des représentations possibles.) Ainsi, c'est l'existence d'une filiation génétique entre les structures de pensée qui légitime le rôle important accordé aux actions de l'élève. La validité des actions du sujet résulte de leur adéquation aux contextes rencontrés, ce que l'élève est supposé pouvoir reconnaître lui-même. En somme, le constructivisme fournit un

modèle d'élève actif et autonome, capable de s'auto-diriger dans les activités que lui offre le milieu. (M. Deleau et A. Weil-Barais ,2004 ; pp24- 25).

2-4 L'interactionnisme social

L'intérêt actuel pour l'interactionnisme social, en particulier redécouverte de la conception historico-culturelle du psychisme développée **Vygotski**, s'explique en partie par le fait que ce courant théorique met en avant des processus importants minimisés voire ignorés, par les autres courants : la transmission sociale, les fonctions de médiation (au sens d'intermédiaire prenant en compte les particularités de l'enfant) et de tutelle assurées par les adultes, les médiations sémiotiques.

Le concept de « zone proximale de développement » met en avant le fait que les contextes éducatifs utiles à l'enfant sont ceux il est sollicité par l'adulte au-delà de ce qu'il peut faire tout seul, l'adulte s'appuyant sur les compétences actuelles de l'enfant. Pour **Vygotski**, le développement procède ainsi d'un mouvement qui va de l'intrapsychique (les interactions avec les adultes et avec les pairs) à l'intrapsychique (intérieurisation de procédés appris au cours des interactions sociales), le langage (notamment le langage écrit) jouant un rôle d'instrument psychologique.

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours de développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction intrapsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » **Vygotski**, (1934-1937).

Déroulant à des échelles temporelles sans commune mesure et portant sur des objets de nature très différents (des connaissances dans un cas, des fonctions psychiques dans l'autre), ces processus interagissent. En situation d'apprentissage, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut atteindre un niveau de développement potentiel. Le bon enseignement, selon **Vygotski**, est celui qui précède le développement, (c'est-à-dire) celui qui sollicite l'enfant au-delà de ses possibilités actuelles, dans la limite raisonnable de ses capacités. (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, p25).

Commentaire personnelle

Grace à ces quatre théories qui sont un ensemble de lois ou de principes, elles décrivent et expliquent la manière dont l'apprentissage déroule, elles exercent un rôle important dans la psychologie et l'éducation, chacune de ces théorie relève les formes d'apprentissage privilégiées, la connaissance de ces théories permet également de concevoir des cours.

3 – Les pôles qui structurent l'apprentissage

Le choix d'un modèle pédagogique et la pratique de l'enseignant déterminent, pour une part, l'apprentissage engage .Outre ces aspects, les conditions élargies, déterminant l'acte d'apprendre, peuvent être groupées en trois pôles qui loin d'être séparés les uns des autres sont le plus souvent en interdépendance.

3-1 Le pole individu

Il concerne l'élève en tant sujet apprenant qui, se retrouvant à une certaine étape de son développement, est confronté à une tâche .Les composantes de ce pôle, que l'élève sollicite pour parvenir à l'objectif, sont principalement au nombre de trois.

➤ La composante cognitive

Les principales fonctions sont relatives au développement de la pensée, dans ses aspects logique (comparer, ranger, classer...) et infra-logique (se repérer dans le temps et l'espace), à la capacité de l'élève à comprendre l'information donnée la traiter dans le contexte, à la contrôler, etc. La maitrise langagière est aussi une condition de l'apprentissage même si elle ne dépend pas uniquement de la composante cognitive.

➤ La composante conative

Moins directement visible ,et aussi présente en situation d'apprentissage :il s'agit de la confiance en soi ,plus moins grande ,que manifeste l'élève ,de l'image qu'il a de lui-même et qu'il pense que les autres ont de lui,de la motivation qui influence le degré

d'investigation dans la tâche, du niveau d'internalisé dans l'attribution ,par l'élève ,de sa réussite ou de son échec, etc.

➤ La composante affective

Souvent rattachée à la précédente, tient également toute sa place. L'investissement et le lien que l'élève noue avec l'école, avec ses pairs, avec son professeur peuvent constituer une condition de la réussite.

3-2 Le pôle social

Il concerne le sujet en ce qu'il appartient à divers groupe et structures ou l'influence d'autrui est présente et regroupe les structures importantes, tel le milieu culturel auquel l'élève appartient, telle la famille et la représentation de l'école dans la famille de l'élève etc. Appartenance des parents de l'élève à une catégorie socioprofessionnelle a aussi une influence sur sa réussite, mais il ne cependant pas prendre critère au sens d'un déterminisme absolu.

On note ,à partir d'indication données par le ministère de l'éducation nationale, à la suite des évaluations annuelles réalisées en classe de sixième ,que les enfants de professeurs et de cadres supérieur ont une réussite nettement supérieur à celle des enfants d'ouvriers ou d'agriculteurs (statistiques présentées dans le livre d'**A. Weil-Barrais** (2004). Cependant, le constate ne confère pas un caractère déterminante au phénomène car de nombreuses réussite paradoxales et les multiples contre-exemples sont enregistrés.

Il semble, en effet, que d'autre facteurs, propres aux relations de proximité entre pairs ou au caractère singulier d'une classe, puissent contrebalancer les effets a priori négatifs d'une origine socioprofessionnelle.

3-3 Le pôle contextuel représente l'environnement direct de l'école

La capacité pour l'enseignant de mobiliser ses élèves autour de situations motivantes et significatives est une façon de favoriser l'enrôlement dans les

apprentissages. L'importance de la singularité de ce qui se joue dans une classe, et non dans une autre, se traduit à travers l'effet-maitre ou l'effet –classe, détaillées plus loin. De même, la présentation du savoir, la qualité des transpositions dans les mises en scènes proposées, le degré de difficulté retenu par le professeur comme supportable par l'élève, sont des éléments importants sur lesquels nous reviendrons dans les prochains chapitres.

Toutes ces conditions, réunies en trois pôles, sont à considérer dans leur autonomie et leur singularité, mais aussi dans leurs transversalité et leur mise en perspective constante. (M. Perraudau, 2006, pp26- 28).

4-Les types d'apprentissage

4-1 Les apprentissages implicites

Le processus d'apprentissage qui correspond à la fonction adaptative, souvent désigné par le terme d'apprentissage implicite, consiste en la détection inconsciente et involontaire de régularités dans notre environnement. Ce processus peut être passif (on apprend sans rien faire) ou actif (on apprend en faisant quelque chose), et le processus actif est principalement mis en œuvre à travers les activités d'exploration de l'environnement, de relations sociales, et à l'intersection des deux précédentes, des activités de jeux.

Les connaissances que nous élaborons de manière implicite sont très diverses, elles peuvent être des concepts, des faits, des mots, des règles, des savoirs faire, des stratégies ou des automatismes.

Les apprentissages adaptatifs peuvent aussi ne pas être implicites. Par exemple, le fait que dans le domaine professionnel nous adaptons à nos conditions de travail, que nous devenons plus efficaces après quelques années d'expérience relève de l'apprentissage. Ces apprentissages adaptatifs sont alors coûteux : ils nécessitent du temps et une pratique très régulière.

Ces apprentissages adaptatifs sont bien explicites : on est conscient de progresser, de changer, on décide d'investir du temps et des efforts pour s'entraîner et progresser.

Mais ces apprentissages adaptatifs ne sont pas forcément réinvestis à l'école car les tâches scolaires et les apprentissages scolaires ont des caractéristiques précises, que nous allons présenter maintenant, et qui peuvent être incompatibles avec ces apprentissages adaptatifs.

Nous ne disons rien d'autre que ce que le lecteur sait déjà : les connaissances acquises à l'extérieur de l'école peuvent être des précurseurs mais des obstacles, aux apprentissages scolaires.

4-2 Les apprentissages par instruction

Les apprentissages par instruction correspondent aux conditions où l'apprentissage est essentiellement institué et explicite : par exemple un élève apprend le théorème de Pythagore.

Comme ces derniers ne permettent pas d'apprendre à lire, à résoudre des équations du second degré, à comprendre la Révolution Française, à devenir électricien, il faut bien mettre en œuvre des situations d'apprentissage par instruction. Cette catégorie de condition nous comprend les situations d'enseignement et de formation.

Pour l'essentiel, l'enseignement vise à fournir de nouvelles connaissances aux individus qui les utiliseront pour répondre aux contraintes de leur Environnement futur.

Les apprentissages par enseignement, par définition non –adaptatifs, sont souvent coûteux et difficiles. Ils requièrent en effet des efforts, du temps, de la motivation ... à la fois de la part l'élève et de l'enseignant.

Les apprentissages impliquent que les connaissances préalables soient mobilisées et que les connaissances nouvelles soient réutilisées, fréquemment, dans des situations diverses.

Pour être motivantes, les situations doivent avoir du sens pour les élèves, présenter un degré de défi ni trop important ni trop faible. Les apprentissages aboutissent à des échecs. (M. Pradère. A. Tricot, 2012, pp 1-2).

Commentaire personnel

Apprendre c'est élaborer une connaissance nouvelle ou transformer une connaissance ancienne, l'apprentissage permet de passer d'un format de connaissance à un autre et apprendre est dans le but de savoir. D'après ces deux types d'apprentissages on constate que : les apprentissages implicites ne représentent pas de coût cognitif particulier et les apprentissages par instruction sont coûteux.

5-Les déterminants de l'apprentissage scolaire

Les déterminants des apprentissages scolaire sont multiples puisqu'ils sont envisageables à partir de la considération de différents systèmes : celui « triangle didactique », celui de l'école, du système scolaire et du système familiale et, encore plus globalement, du système social.

5-1 Les déterminants d'ordre sociologique

Ils jouent un rôle important, du point de vue de macrosociologique, on sait par exemple que les enfants de cadres supérieurs ont plus de chances de réussite à l'école que les enfants des écoles urbaines réussissent mieux que ceux des campagnes. Le style éducatif familial semble également jouer un rôle, les structures souples étant plus favorables que les structures rigides.

Le poids des facteurs macro ou microsociologique ne conduit pas à occulter le fait que des enfants issus de milieux « à risques » réussissent quand même dans leurs apprentissages. En étudiant des élèves fréquentant des quartiers

« difficiles », en les interrogeant sur leur parcours scolaire, la manière dont ils vivent l'école et le travail scolaire, **B. Charlot, E. Bautier et J. Yves Rochex** (1992) ont pu se rendre compte que la « mobilisation scolaire » des élèves dépendait de facteurs humains comme les relations avec le maître et avec les copains, l'ambiance de la classe, les jugements portés, les représentations du travail scolaire et des disciplines, les projets et familiaux. (M. Dedeau et A. Weil-Barais, 2004, p32).

5-2 Les déterminants d'ordre psychologique

Les déterminants psychologique des apprentissages sont nombreux. Ne seront envisagées que les caractéristiques d'ordre personnel, réservant l'analyse des aspects relatifs aux interactions sociales au l'intervention conjointe des facteurs conatifs et cognitifs dans les performances scolaires a été largement démontrée.

- **Facteurs conatifs** : anxiété, impulsivité, image de soi, confiance en soi, sociabilité, sentiment de contrôle, attribution causale des succès et des échecs, motivation pour la réussite...
- **Facteurs cognitifs** : intelligence générale, vitesse de traitement de l'information, capacité de la mémoire de travail, fluence verbale capacités attentionnelles.

Le poids de ces facteurs est difficile à évaluer puisqu'ils interagissent. On relèvera que leur rôle est le plus souvent établi sur une base corrélacionnelle, ce qui fait qu'on ne peut pas savoir si les résultats peuvent s'interpréter selon un modèle causale. La motivation, par exemple, peut tout autant déterminer l'investissement dans le travail scolaire qu'en être la conséquence. De même, les sujets « internes » qui ont tendance à expliquer leurs réussites et leurs échecs par des facteurs personnels pourraient avoir acquis ce mode de fonctionnement du fait de leur réussite. Les sujets « externes » qui attribuent leurs échecs aux autres, à la malchance ou au mauvais sort pourraient s'être résignés du fait de leurs échecs. C'est pourquoi il est toujours imprudent de considérer de tels facteurs comme des prérequis de l'investissement scolaire. (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, pp 33-34).

5-3 Effet-classe et effet-maître

Les performances scolaires ne sont uniquement déterminées par des caractéristiques d'ordre personnel. Tout parent d'élèves soucieux de la réussite de ses enfants sait que certaines écoles, voire certaines classes et certains maîtres, sont à éviter.

Les effets –classe mesurent la variation des acquis d'une classe à l'autre, en contrôlant les caractéristiques individuelles. Il s'agit d'évaluer si les progrès sont plus importants dans une classe que d'autres, et d'apprécier l'importance des éventuels écarts.

L'efficacité différentielle consiste dans la capacité des classes à réduire les écarts initiaux entre élèves. Certaines classes s'avèrent plus égalisatrices que d'autres : les classes efficaces sont plus égalisatrices, les élèves faibles progressant davantage.

L'effet –classe est de fait peu marqué pour les « bons » élèves. Comme généralement il y a une grande stabilité des classes, l'effet –classe peut être aisément confondu avec l'effet-maître.

La stabilité des performances des élèves pourrait être la traduction d'un effet –maître toutefois, comme le remarque **P. Bressoux**, il s'avère que, d'une année sur l'autre, les mêmes maîtres, dans les mêmes écoles, ont tendance à avoir des élèves globalement similaires, leur compétence professionnelle s'est ainsi forgé dans des contextes particuliers. (M. Dedeau et A. Weil-Barais, 204, pp 35-36).

5-4 Différences culturelles

Les représentations de l'apprentissage ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre. En référence à un modèle écologique et culturel du développement proposé par **J. Ogbu** (1981), il est possible de considérer que ces conceptions jouent un rôle sur la manière dont les familles et les enfants vont investir les activités scolaires. Aux Etats-Unis, il a été ainsi montré que les enfants d'origine chinoise qui, statistiquement, ont de meilleures performances scolaires, manifestent des conceptions très différentes de celles des enfants américains issus de l'immigration européenne.

Pour les premiers ,l'apprentissage est lié a l'effort ,à la volonté ,à la réflexion ,au dépassement de soi, au travail personnel ,à la pratique des livres, cela concerne toute la vie :on apprend à toute occasion et quelle que soit la période de la vie .Pour les seconds ,il est lié aux compétences et habiletés ,aux exercices ,à la motivation ,aux moyens disponibles.

L'apprentissage est un processus localisé dans le temps et dans l'espace.

Par ailleurs, pour les Asiatiques, c'est le sérieux et l'investissement personnel, voire la passion, qui prédomine, alors que chez les autres, c'est le caractère ludique et social : on apprend en s'amusant, on va à l'école pour rencontrer des copains. La perception des finalités des apprentissages différents également : le développement personnel pour les uns, la connaissance du monde et des impératifs sociaux pour les autres.

Ces données interculturelles attirent l'attention sur les différences d'ordre représentationnel qui interviennent quant à la manière dont les enfants investissent les apprentissages scolaires. On notera cependant un déficit d'étude qui prendrait en compte les représentations afférentes aux domaines de connaissances pour comprendre les investissements différentiels des enfants selon leur groupe social d'apprentissage. (M.Deleau et A.Weil-Barais, 2004, pp 37-38).

II - stratégies d'apprentissage

2-1 Définitions :

- **selon P. Cyr (1998)**

Les stratégies d'apprentissage ce définit comme : « Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, consciente ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage » (P. Cyr, 1998, p19).

- **selon la Fortune, J. Hebert, Romainville (2000)**

Les stratégies d'apprentissage son « sont des moyens que l'apprenant utilise pour traiter les informations et construire ses connaissances, Elles occupent un rôle important dans le processus d'apprentissage par ce quelle contribuent à le rendre facile et efficace » (la Fortune, J. Hebert et Romainville 2000, p21).

- **selon Weinstein et Mayer (1986)**

Les stratégies d'apprentissage sont « les comportements et les pensées qu'un apprenant utilise durant un apprentissage et dont le but est d'influence ses processus d'encodage » (Weinstein et Mayer, 1986, p315).

- **selon Fayol et Monteil (1994)**

Une stratégie d'apprentissage est une « séquence intégrée plus ay moins longue et complexe, de procédure sélectionnées en vue Dun but afin de rendre optimale la performance » (Fayol et Monteil, 1994, p93).

- **selon C. Begin (2008)**

Les stratégies d'apprentissage comme étant des «catégories d'action métacognitives utilisées d'une situation d'apprentissage, orientées vers un but de réalisation d'une tache ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (C. Begin, 2008, p53).

- **selon McIntyre (1998)**

Les stratégies d'apprentissage ce définit comme « les actions choisis par les apprenants dans le but de faciliter les taches .d'acquisition » (Mcintyre, 1998, p4).

- **selon Larue et Cosette (2005)**

Envisagent les stratégies d'apprentissage « les pensées et comportement d'un étudiant, qui engage dans un apprentissage, utilise des procédures ou des actions

spécifique .facilitant son apprentissage et optimisant sa performance » (Larue et Cosette, 2005, p26).

Commentaire personnelle

Les stratégies d'apprentissage vise à faire prendre conscience à l'élève des moyens qu'il utilise pour apprendre ,comprendre et transférer les connaissances ,elles accordent une très grande importance aux antérieures de l'élève et au transfert de ses nouvelles connaissances ,elles sont des processus mis en place afin d'intégrer ,et restituer des connaissances ,donc l'apprenant utilise ces stratégies à fin de traiter activement l'information et construire ses connaissances.

2-2 Les types de stratégies d'apprentissage

2-2-1 La Répétition

Cette stratégie est utilisée pour sélectionner et encoder l'information de façon verbatim, (c'est-à-dire) telle qu'elle a été transmise. L'objectif est de mémoriser grâce à une répétition active. Par exemple, un élève lit le premier paragraphe de son cours d'histoire, se le répète et le récite. Il passe ensuite au second paragraphe et procède ainsi jusqu'à ce que l'intégralité du cours soit mémorisé. Cela correspond à un apprentissage par cœur, ou plus exactement par cœur de l'intégralité du texte, une autre possibilité consiste en un apprentissage par cœur d'une partie seulement du texte à apprendre. Dans ce cas, la répétition comporte deux temps, la sélection de l'information puis l'Encodage de celle –ci qu'elle est donnée .la sélection se répète par des conduites diverse : surligner, encadrer ou recopier les parties jugées importantes une fois ce tri effectuée, l'information est mémorisée sans transformation aucune. Dans les disciplines, comme les mathématiques ou la physique, dans lesquelles les exercices occupent une place centrale, la répétition consiste également à mémoriser des procédures standards de résolution de problème.

2-2-2 L'organisation

Elle vise à créer des relations entre les informations qui doivent être apprises .en opérant les regroupements par repérage des points communs et des différences, ou des dépendances fonctionnelles. En opérant cette structuration, l'apprenant mémorise des grappes d'informations interconnectées et non plus des informations isolées, ce qui facilite le stockage en mémoire à long terme .Les stratégies d'organisation prennent des formes variées : classer, hiérarchiser, faire des résumés et construire des diagrammes ou des tableaux qui résument l'information.

2-2-3 L'élaboration

Comme dans l'organisation ,le maître mot de l'élaboration est de créer des liens entre les informations :mais à la différence de l'organisation ,qui opère uniquement sur la structuration interne des connaissances à acquérir ,l'élaboration vise à connecter le savoir à apprendre à celui déjà possède, (c'est –à-dire) à construire des ponts entre le nouveau et l'ancien .la encore diverses modalités sont disponibles : créer une image mentale pour donner sens à un concept, comparer du vocabulaire étranger au vocabulaire français pour identifier les points communs et les différences, reformuler l'information avec ses propres mots, faire un commentaire, inventer des exemples : Imaginer des applications pratiques. (L. cosnefroy, 2009, pp 75- 76)

III-L'apprentissage autorégulé

3-1définitions

- **selon J. Zimmerman et Schunk (1989)**

« L'apprentissage autorégulé en termes de pensée , sentiments et actions autorégulé ,qui sont systématiquement orientés vers la réalisation des propres objectifs des élèves au cours des dernières décennies ,la construction a fait l'objet de nombreuses recherches » (J. Zimmerman et Schunk, p2).

- **Selon M. Boekaert (1997)**

« L'apprentissage autorégulé est une construction puissante dans la mesure où il permet aux chercheurs, d'une part, de décrire les différentes composantes qui font partie d'un apprentissage réussi » (M. Boekaerts, p3).

- **Selon A. Winne (1995)**

Décrit apprentissage autorégulé comme « un processus intrinsèquement constructif et autogère. » (A .Winne, 1995, p2).

- **Selon J. P. Famose (2006)**

« L'apprentissage autorégulé est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognitions, leur motivation et leur comportements guides et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement ». (J.P. Famose, 2006, p1)

- **Selon P. Pintrich (1995)**

« L'apprentissage autorégulé implique de la part de l'étudiant un autocontrôle actif de son comportement dirige vers l'accomplissement des académique, les habiletés

cognitives indispensables à leur accomplissements ainsi que la motivation nécessaire». (P. Pintrich, 1995, p5).

- **Selon M. Boekaerts(2001)**

L'apprentissage autorégulé représente par « les tentatives des élèves pour atteindre des objectifs personnels en générant systématiquement des pensées , des actions et des émotions en tentant compte des conditions existantes au moment où c'est nécessaire ». (M. Boekaerts, 2001, p15).

Commentaire personnelle

L'autorégulation, quel que soit son domaine d'application est un effort consenti pour altérer son état interne et sa conduite et ainsi un lien privilégié entre autonomie et effort, c'est-à-dire d'être autonome et requiert des efforts, et posséder certains habilités ou certaines connaissances et pouvoir les utiliser correctement en divers situation. Dans l'autorégulation et nécessite une compréhension plus profonde de ce que les élèves régulent dans l'apprentissage. L'autorégulation est indispensable dans le contexte scolaire car tous les élèves qui travaillent pour l'école s'autorégulent pour réussir.

3-2 Les modèles de l'autorégulation

Le nombre d'articles sur l'apprentissage autorégulé s'est considérablement accru ces dernières années, ce qui ne veut pas dire que les modèles de référence se sont eux aussi multipliés. Une analyse systématique des articles publiés sur ce thème dans cinq revues majeures en psychologie de l'éducation nous a permis d'identifier cinq modèles dont le développement s'est opéré entre la fin des années quatre-vingt et le début des années deux mille. Ces modèles, cités de façon répétée, font office de paradigmes qui structurent ce champ de recherches.

3-2 -1 Les travaux de Winne, ou l'héritage cognitif

Les travaux de **Winne** représentent l'approche la plus cognitive de l'apprentissage autorégulé. Ce sont ceux qui restent au plus proche de la tradition de recherche sur la métacognition. Dans le modèle de **Nelson** (1996), auquel **Winne** se réfère, la métacognition est organisée en deux flux, un montant (le monitoring) qui, grâce aux jugements métacognitifs, informe le sujet de ce qui se passe dans l'activité en cours l'autre descendant (le contrôle) qui, en fonction des informations fournies par le monitoring, conduit à intervenir sur l'action en cours.

Le monitoring est ainsi le processus clé qui sous-tend les prises de décision et permet l'adaptation aux conditions changeantes du travail en cours qui caractérise l'apprentissage autorégulé. Il n'est pas nécessaire de souscrire à l'hypothèse que le monitoring est toujours mis en œuvre de façon délabrée.

Lorsque l'apprenant maîtrise suffisamment certaines stratégies cognitives et le savoir conditionnel associé, c'est-à-dire le savoir qui définit les conditions de validité de ces stratégies, l'autorégulation peut être déclenché sans délibération consciente **winne** (1995,1996). Au plus, tout apprenant, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances concernant la nature de savoir de l'apprentissage ainsi que des croyances concernant les méthodes qui permettent de parvenir à un apprentissage efficace. Ces croyances, désignées sous le terme.

De croyances épistémiques **Hofer, Pintrich** (2002), sont activées automatiquement lorsqu'on s'engage dans un apprentissage. Elle participent à la définition de ce qui est un apprentissage réussi et, de ce fait, constituent des normes qui influencent directement les jugements et les réactions émotionnelles de l'apprenant **Winne** (1997). L'importance accordée aux croyances épistémiques, et plus généralement à la dimension non consciente de autorégulation, est spécificité du modèle de **Winne**.

(L. Cosnefroy, 2010, p16).

3-2-2 Le modèle de Pintrich l'influence des buts d'accomplissement

Les travaux de **Pintrich** présentent une certaine similarité avec ceux de **winne** ; puisqu'il reprend lui la distinction entre monitoring et contrôle.

Le contrôle qui est le moment où l'on puise dans les stratégies disponibles pour modifier l'action en cours, est donc subordonné au monitoring, (c'est-à-dire) à la pertinence des jugements métacognitifs. L'impact des facteurs motivationnels se manifeste dans l'influence déterminante que l'auteur accorde aux buts d'accomplissement sur les processus d'autorégulation.

Rappelons brièvement que les buts d'accomplissement, ou de compétence, sont des buts qui orientent l'activité dans des découvertes, par exemple les contextes d'apprentissage, ou celle-ci peut être évaluée d'échec ou de compétence. Les buts qu'un individu poursuit créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent. Fixant une norme par rapport laquelle la performance va être évaluée, ils influencent l'interprétation des feedbacks et la régulation effective de l'apprentissage.

Cette proposition de **Dweck**, rappelle en ouverture de cette note, **Pintrich** (2000) la reprend à son compte en l'étendant à la nouvelle typologie des buts d'accomplissement, à l'origine de laquelle il a contribué avec **Elliot** (1999). Celle-ci distingue quatre buts c'est-à-dire quatre façons de définir ce que signifie être compétent selon deux axes approche/évitement et maîtrise/performance : apprendre et progresser, faire mieux que les autres, éviter l'échec, maintenir la performance au niveau antérieur. Une des questions centrales est ainsi d'identifier le profil d'autorégulation active en fonction de but de compétence dominant.

L'auteur trait dominant des travaux de **Pintrich** est l'intérêt porté à l'influence du contexte sur les processus d'autorégulation. Via le rôle joué par deux facteurs : les spécificités disciplinaires et les règles, le plus souvent tacites, régissant l'interaction enseignant/apprenant. En accordant une place au fonctionnement social des situations d'enseignement et d'apprentissage. **Pintrich** se démarque des autres théoriciens de

l'apprentissage autorégulé considérant l'activité d'apprentissage en relations avec ce que l'on appellerait dans un contexte francophone le système didactique.

3-2-3 Les modèles de Corno et les modèles de la volition

Les travaux de **Corno** illustrent le courant de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la volition de. Ce concept a pour fonction de combler la fosse qui la sépare la délibération .la décision et l'action.

Il faut attendre le début des années quatre-vingt pour voir le retour du concept de volition sur la scène psychologie, orchestré par deux chercheurs allemands, **Kuhl** et **Heckhausen**, qui s'intéresseront moins à la fosse entre la délibération et la de décision (c'est –à-dire) le problème de la prise de décision)qu'aux difficultés inhérentes à l'action. En développant les deux modèles fondateurs en ce domaine :le modèle du contrôle de l'action, rebaptise ensuite Person system interaction **Kuhl** (1987,2008) et le modèle dit **R. Heckhausen, Gollwitzer** (1986). La pierre angulaire de l'approche volitionnelles réside dans l'idée que le passage de l'intention à l'action n'est pas automatique, tout comme l'initiation de l'action ne garantit en rien qu'elle sera poursuivie jusqu'à son thème.

Tout apprenant est ainsi confronté à un double problème, se mettre au travail et y rester.L'accent mis les spécificités de l'action conduite à une distinction capitale entre fixation du but et atteinte du but, motivation et volition .La première prépare les décisions, alors que la seconde protège la mise en œuvre de ces décision : la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition de la protège **Corno** (2001)

Pour **Corno**, qui se réfère davantage à **Kuhl** qu'à **Heckhausen**, le caractère impose de beaucoup d'activités d'apprentissage fait que l'atteinte du but n'est pas nécessairement portée par un intérêt élève bien qu'un des problèmes majeurs à résoudre est celui de la gestion de la distraction.

Une part importante de son travail a consisté à élaborer une taxonomie des stratégies volitionnelles qui reprend et enrichit celle produite par **Kuhl** (1987).Le

classement des stratégies s'organise autour de des pôles : les stratégies qui visent à se contrôler soi en prenant le contrôle des processus internes que sont la cognition, la motivation et l'émotion, et celles qui visent indirectement le même but le contrôle de l'environnement **Corno** (2001).

Ainsi s'octroyer une pause est une stratégie de contrôle de soi qui permet simultanément de contrôler la cognition (la pause prévient la surcharge cognitive) et l'émotion (elle permet aussi un retour au calme intérieur), tandis que s'arranger pour aller travailler en bibliothèque auprès d'un groupe de personnes studieuses pour bénéficier d'une bonne ambiance de travail est une stratégie de contrôle de l'environnement (l'apprenant tire parti des caractéristiques de l'environnement matériel et humain pour influencer ses états internes).

3-2-4 Le modèle de Zimmerman l'approche sociocognitive

Ce modèle, probablement le plus connu, est organisé en référence à la théorie sociocognitive de **Bandura**. Quatre concepts, l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'auto-observation et l'auto récompense constituent le noyau dur de ce modèle. L'être humain agit de façon proactive en anticipant sur des résultats possibles de ses actions, et pas seulement de façon réactive en réponse à des feedbacks comme dans un modèle cybernétique dont la théorie sociocognitive souhaite de démarquer.

Le modèle de **Zimmerman** insistera donc sur deux facettes indissociables de l'autorégulation : Une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser obstacles empêchant l'atteinte du but. Être acteur, créer des intentions et les mener à leur terme requiert de disposer de croyances qui poussent à agir. C'est le rôle du sentiment d'efficacité personnelle.

Celui-ci est un jugement sur sa capacité à atteindre un certain niveau de performance dans une situation donnée **Bandura** (1986). De nombreuses recherches ont montré qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorisant l'utilisation de stratégies cognitives performantes, l'engagement dans des activités plus difficiles, le

niveau d'effort et le temps passé à étudier. Il apparaît comme un déterminant essentiel des conduites d'autorégulation.

Zimmerman insiste par ailleurs sur l'intérêt d'instrumenter les processus d'auto-observation (le monitoring, métacognitif). L'auto-observation est considérablement aidée par l'enregistrement des traces de l'activité est considérablement aidée par l'enregistrement des traces de l'activité (noter le temps passé, le moment de la journée, l'endroit choisi pour travailler).

De cette façon, il devient possible de se constituer une base de données qui permet de répéter des patterns de conduites dysfonctionnels qui pourraient être changés. Dans les phases initiales d'un apprentissage, l'apprenant a besoin d'un guidage actif qui l'invite à analyser le déroulement de l'activité et l'enchaînement des opérations mises en œuvre. Si l'apprenant est livré à lui-même, sans accompagnement, il risque de se centrer sur les résultats obtenus au détriment d'une analyse de son activité et, en cas de performances peu satisfaisantes, de développer des attributions en termes de capacité qui viendront saper la poursuite ultérieure de l'effort.

L'auto-récompense est la stratégie privilégiée dans l'approche sociocognitive pour réguler la motivation. L'apprenant se motive lui-même en se donnant des récompenses contingentes à la qualité du travail effectuée (par exemple : s'accorder un temps de loisir). Cette auto récompenses sont motivantes, elles renforcent le sentiment d'efficacité personnelle parce que, étroitement associées au succès, elles soulignent les progrès réalisés.

Signalons enfin les recherches menées par **Zimmerman** sont les seules à s'être intéressées à des adultes et à avoir pris en considération des apprentissages non scolaires. Il a notamment étudié l'autorégulation des apprentissages musicaux et des apprentissages sportifs, ainsi que l'autorégulation de l'activité d'écriture chez des écrivains.

3-2-5 Le modèle de Boekaerts le poids de l'émotion

Ce modèle, le seul en Europe, constitue une tentative d'intégrer des résultats issus de paradigmes théorique différents provenant de la psychologie cognitive et de la psychologie du soi **Boeckerts** (1999). Sa signature tient à ce que les émotions jouent, bien plus que dans tous les autres modèles, un rôle considérable ainsi qu'en atteste la référence majeure que constitue la théorie des émotions de **Lazarus**.

Transposant cette perspective dans le domaine des apprentissages ; **Boeckerts** considère que la façon dont est évaluée la situation d'apprentissage a une influence déterminante sur les processus d'autorégulation.

Une évaluation de la situation survient lorsqu'un but important est en jeu et que l'apprenant détecte un décalage entre les exigences de la tâche et les ressources dont il dispose. Des émotions négatives, telles que la colère, l'anxiété ou le désespoir sont activées et des stratégies de coping déclenchées pour juguler ces émotions. C'est ce que **Boeckerts** appelle se mettre en mode défensif. L'objet n'étant plus alors de réussir au mieux mais d'abord de maintenir ou de restaurer un minimum de bien-être. Si, au contraire les gains escomptés l'emportent sur les inconvénients (évaluation stimulante), la situation d'apprentissage est perçue comme une réelle opportunité d'apprentissage, et une intention d'apprendre se forme.

L'apprenant se met en mode maîtrise, ce qui ne le dispense évidemment pas de protéger l'intention d'apprendre par des stratégies volitionnelles (sur ce point, on constate de nombreuses convergences avec **Corno**). Bien entendu, la situation peut être réévaluée et l'apprenant passer du mode maîtrise au mode coping notamment lorsque surgissent des difficultés.

C'est à considérer que tout apprenant poursuit des buts multiples que nous invite **Boeckerts**, puisque la conduite est gouvernée par deux buts d'égale importance : accroître ces connaissances et ces compétences d'une part, maintenir le sentiment de bien-être dans des limites raisonnables d'autre part. Au cours du processus d'autorégulation. L'apprenant cherche à maintenir un équilibre entre ces

deux propriétés :c'est une configuration de but et non un seul qui déclenche l'action. (L. Cosnefroy, 2010, p20).

Commentaire personnelle

Chacun de ces modèles apporte un éclairage pertinent, et une analyse d'autorégulation des apprentissages à l'aide d'un prisme bien particulier, sont cités de façon répétée font office de paradigme qui structure un champ de recherche. La construction de ces cinq modèles est une source de richesse incontestable.

3-3 Les conditions de l'autorégulation

Tous les modèles de l'apprentissage autorégulé partagent un certain nombre de pré-supposé quant aux conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage. Elles sont au nombre de quatre : Une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto observer.

3-3-1 Une Motivation initiale suffisante

Le contrôle de l'action et la protection de l'intention d'apprendre ne sont pas indépendants de la motivation initiale. L'apprentissage autorégulé est un processus coûteux en temps et en effort dans lequel on ne peut s'engager que si perçoit suffisamment compétent pour la mener à son terme .Un apprenant faiblement motive à peu de chances de déclencher des conduites de régulation dépend donc largement de ressource motivationnelle concernant la valeur de la tâche (les différentes raisons qui peuvent être invoquées pour s'engager dans celle –ci et le sentiment d'efficacité personnelle. Reste à savoir, et c'est l'un des débats théorique majeurs, le poids qu'il convient d'accorder à la motivation initiale. (L. Cosnefroy ; 2010 ; p9).

3-3-2 La définition d'un but à atteindre

La conduite autorégulée est une conduite dirigée par un but qui fonctionne comme critère servant de point de comparaison pour décider s'il faut infléchir d'une

manière ou d'une autre le cours de l'action **Pintrich** (2004). Sans but, pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible. Toutes les définitions de l'autorégulation associent étroitement ce processus au concept de but, à l'instar de la définition très épurée de **Vancouver et Day** (2005) : l'autorégulation désigne les processus impliqués dans l'atteinte et le maintien des buts. La définition d'un ou de buts à atteindre fait intégrante du processus d'auto régulation.

3-3-3 Un répertoire de stratégies d'autorégulation

Une fois engagé dans l'action, le pilotage de l'activité d'apprentissage s'effectue au moyen de stratégies d'autorégulation, c'est -à-dire des règles générales d'action qui orientent l'activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé. Pour mettre en œuvre une stratégie, il faut être persuadé qu'il est possible d'intervenir pour influencer le cours des événements **Skinner** (1996). C'est donc par l'utilisation de diverses stratégies d'autorégulation que se traduit fait que l'apprenant prenne le contrôle de son apprentissage.

3-3-4 l'observation de soi

Enfin , le contrôle effectif au moyen de diverses stratégie d'autorégulation implique de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et de décider ,si besoin est ;de changer le fonctionnement actuel .les processus métacognitifs d'auto- observation et d'auto- évaluation (rassemble ici sous l'expression « **observationdesoi** »)sont déterminants c'est lorsque l'individu cesse de s'observer en train d'agir qu'une auto régulation efficace de l'action est compromise . (L. Cosnefroy, 2010, pp14-15).

3-4 Les différentes phases composant l'apprentissage autorégulé

Les processus autorégulation ainsi que les croyances qui les accompagnent tombent à l'intérieur de plusieurs phases cycliques. Cette activité de l'apprenant se déroule selon quatre phases principales :

3-4-1 La phase d'anticipation ou phase pré-décisionnelle

Elle fait référence aux processus qui précèdent l'investissement personnel en vue de l'action et elle consiste non seulement à fixer le but de celle –ci mais aussi à planifier les moyens de l'atteindre .Dans cette phase, plusieurs croyances sont activées, notamment celles d'efficacité personnelle, de confiance en soi, et d'importance de la tâche, elle-même déterminée par les orientations de but.

- Le processus d'auto-fixation de but : le premier processus décrit tous les modèles d'apprentissage autorégulé et l'auto-fixation de but (but de la tâche ou but cible).Il consiste à prendre une décision sur les résultats spécifiques de l'apprentissage que l'élève désire atteindre.
- Le processus de planification stratégique : le processus suivant ; appelé la planification stratégique, fait référence d'une part à la décomposition du but en composants mais aussi à la sélection des stratégies (les méthodes) conçues pour atteindre les buts désirés. Ces processus de fixation de but et de planification stratégique sont affectés par l'activation d'un certain nombre de croyances personnelles, telle que la confiance en soi de l'apprenant (elle –même déterminée par son concept de soi et son estime de soi). par l'activation des orientations de buts motivationnelles (buts d'ordre supérieur). et par l'intérêt intrinsèque ou la valorisation de la tâche.

3-4-2 La phase de réalisation ou de contrôle volitionnel

Elle concerne les processus qui surviennent pendant la mise en œuvre des efforts vers le but .Il s'agit ici de l'autocontrôle des stratégies de concentration .d'imagerie ; d'auto-instruction et d'apprentissage sont plus particulièrement sollicités et impliquent les efforts pour contrôler et réguler différents aspects de soi ou de la tâche et du contexte. Quatre types de processus de réalisation ou de processus de contrôle volitionnel ont été étudiés dans la recherche sur l'autorégulation scolaire .Ces processus aident les apprenants à se centrer sur la tâche et à optimiser leurs performances.

- Le processus de centration de l'attention : les théoriciens de la volition ont souligné le besoin pour les apprenants de protéger leur intention d'apprendre face à différents types de distraction et des intentions (buts) en compétition. Les mauvais apprenants doivent plus facilement être divertis de la tâche qu'ils entreprennent et tendront plus à ruminer sur les décisions antérieures et les erreurs que le font les bons apprenants.
- Le processus d'auto-instruction : Elle consiste à se parler à soi-même et se dire comment procéder pendant une tâche d'apprentissage .L'utilisation extensive de l'auto-verbalisation permet d'enregistrer aux élèves de s'autorégule de manière plus efficace.
- Le processus d'imagerie : l'efficacité de l'imagerie (c'est -à-dire former des images mentale) a été démontrée comme une technique puissante pour favoriser l'apprentissage.
- Le processus d'auto-expérimentation : Il consiste à tester et expérimenter différentes stratégies pour progresser vers le but.

3-4-3 La phase d'auto-enregistrement

Elle comprend les différents processus d'auto-observation et d'auto-enregistrement des différents aspects du soi, de la tâche et du contexte.

- Processus d'auto-observation : L'auto- observation sert l'importance fonction autorégulatrice de fournir le feed-back aux élèves sur ce qu'il font .information qui est alors utilisée pour fixer des buts et évaluer le progrès .Elle fait ainsi référence à une intention délibérée aux différents aspects du comportement .Les élèves ne peuvent pas réguler leurs actions s'ils n'en sont pas pleinement conscient .Le comportement peut être évalué sur des dimensions telles que la qualité, le taux ,la quantité ,et l'originalité .l'auto-observation sert une autre fonction autorégulatrice du fait qu'elle peut motiver les changements comportementaux..
- Processus d'auto-enregistrement : Des critères important pour l'auto-observation sont la régularité et la proximité. La régularité signifie que le

comportement est observé sur une base continue (par exemple, heure par heure, jour par jour). L'observation non régulière fournit des résultats trompeurs. La proximité signifie que le comportement est observé très proche dans le temps de son occurrence plutôt que longtemps après. Les observations proches fournissent une information claire à utiliser pour jauger les progrès vers le but. L'auto-observation est ainsi aidée par l'utilisation d'auto-enregistrement, où les exemples du comportement sont enregistrés avec des caractéristiques telles que le temps, la place, et la durée de l'occurrence. En l'absence d'enregistrement, les propres observations peuvent ne pas refléter parfaitement les comportements du fait de la mémoire sélective. Beaucoup de chercheurs étudiant l'auto-enregistrement, spécialement sur les tâches motrices ont recommandé de limiter l'auto-enregistrement simplement aux processus clés ou au résultat. Il est d'autant plus compliqué que lorsque les habiletés sont acquises, elles requièrent moins d'enregistrement intentionnel un phénomène appelé automatisation ou routinisation. Lorsque le processus d'apprentissage devient routinier, les élèves changent la nature de leur auto-enregistrement passant de l'action elle-même aux résultats de cette action.

3-4-4 La phase d'autoréflexion

Elle représente finalement les différents types de réaction et de réflexion sur soi, sur la tâche et sur le contexte. Elle comprend les processus qui surviennent après les efforts de réalisation et influence la réponse de l'élève à cette expérience. Ces autoréflexions, en fait, influencent la phase d'anticipation concernant les tentatives ultérieures sur la tâche complétant ainsi le cycle autorégulateur. Cette dernière phase comprend aussi quatre types de processus. Il s'agit de l'auto-évaluation, de l'auto-jugement des attributions causales et de l'auto-réaction.

- Le processus d'auto-évaluation : Elle consiste en une comparaison de l'information auto-enregistrée avec le but de l'apprentissage. Les apprenants autorégulés veulent évaluer de quelle manière ils ont réalisé la tâche, avec quelle rapidité et quelle précision ils y sont parvenus. L'auto-évaluation implique

de comparer sa performance actuelle avec son propre but. Le fait que les performances soient jugées comme acceptables dépend du type de standard employé des propriétés du but (discutées dans la section suivante), l'importance de l'atteinte du but, et les attributions de performance. Les buts peuvent constituer des standards absolus ou normatifs. Les standards absolus sont fixes. Les élèves dont le but est d'accomplir un tour de terrain en une minute peuvent jauger leur progrès par rapport à ce standard absolu. Les standards normatifs sont basés sur les performances des autres. Lorsqu'ils comparent socialement leur performance avec celles des autres, les élèves déterminent le caractère approprié des comportements et évaluent leur performance.

- Le processus d'auto-jugement : Les auto-jugements sont affectés par l'importance de l'atteinte du but. Autrement dit est –ce-que les buts d'ordre supérieur ont été atteints. Cela se traduit par des questions « ai-je réussi à démontrer ma compétence, ai-je su montrer ma vaillance et mon ouvrage, etc. Le résultat de cette auto-jugement est le plus susceptible de déclencher des réactions émotionnelles positives ou négatives.
- Le processus d'attribution causale : Les auto-évaluations conduisent généralement à des attributions sur la signification causale des résultats, par exemple attribuer une mauvaise performance à un manque d'habileté ou à un effort insuffisant. Ces processus attributionnels sont le pivot de l'autoréflexion. Le fait que les attributions d'échec à l'habileté obligent les apprenants à réagir négativement et à abandonner les tentatives pour progresser. Les attributions sont influencées par une variété de facteurs personnels contextuels, tels que l'orientation de but de l'élève, les conditions d'accompagnement de la tâche, et comment les autres ont plus ou attribuer le succès à la compétence personnelle.

3-4-5 La phase d'auto-réaction

Elle découle de l'auto-jugement et des attributions causales à la fois des émotions positives ou négatives et des comportements adaptatifs ou non pour la suite de l'apprentissage. Les auto-réactions favorables augmentent de manière cyclique à la fois

l'anticipation positive vis-à-vis de soi-même, une plus grande confiance en soi sur la probabilité de maîtriser l'habileté scolaire, une plus orientation de but apprentissage et un plus grand intérêt intrinsèque dans la tâche. Ces liens entre les processus d'autoréflexion et d'anticipation (du cycle suivant) complètent le cycle des phases autorégulatrices. Par ce que l'utilisation des processus autorégulateurs est, de manière inhérente, cyclique, les phases tendent à être auto-soutenues dans le sens de chaque phase crée une inertie qui peut faciliter ou détériorer l'apprentissage pendant les phases ultérieures. Les quatre phases représentent séquence générale ordonnée dans le temps que les élèves ou les sportifs parcourent lorsqu'ils réalisent une tâche. Ce modèle n'implique pas que les phases soient hiérarchiquement ou linéairement structurées, notamment que les phases antérieurs doivent toujours arriver avant les phases ultérieures. Dans la plupart des modèles de l'apprentissage autorégulé l'enregistrement, le contrôle et la réaction peuvent survenir de manière simultanées et dynamique lorsque les élèves progressent dans l'accomplissement de la tâche, les buts et les plans pouvant être changes ou relevés en fonction du feed-back venant de l'enregistrement, des processus d'enregistrement, de contrôle et de réaction.

3-5 Une dynamique conflictuelle au cœur de l'autorégulation

Autoréguler ses apprentissages est un processus conflictuel, et cela à deux niveaux. Conflits entre s'engager sans réserve dans l'apprentissage en investissant du temps de l'effort et protéger l'estime de soi en adoptant un mode d'autorégulation défensif. Et même lorsque l'engagement est sans réserve et que les aspects défensifs sont au plus bas, le conflit demeure dans la mesure que les aspects défensifs sont au plus bas, le conflit demeure dans la mesure où il convient en permanence de potager l'intention d'apprendre d'activités. C'est l'objet des stratégies des contrôles de l'action ou stratégies volitionnelles. Nous proposons dans la figure 1 une architecture des stratégies d'autorégulation qui exprime cette dimension conflictuelle de l'apprentissage autorégulé. Le terme de stratégies d'autorégulation est employé dans un sens qui recouvre en fait trois familles distinctes de stratégies, chacune avec leur fonction propre. Ce schéma s'inspire de la double régulation du modèle de

Boeckaerts. Les stratégies d'autorégulations se décomposent en trois sous-ensemble distinct : Les stratégies cognitives et métacognitives, les stratégies volitionnelles et les stratégies défensives. Les deux premières concourent à la réussite de l'apprentissage, les dernières se mettent en place lorsque la situation d'apprentissage présente une menace du point de vue de la valeur de soi.

Les stratégies cognitives et les stratégies volitionnelles n'ont pas mêmes fonction. Les stratégies volitionnelles, ou de contrôle de l'action, n'influencent pas directement les modalités du traitement de l'information, (c'est-à-dire) les opérations cognitives mises en œuvre pour effectuer la tâche .Leur objet est de maintenir l'engagement dans la tâche et la continuité de l'effort, ou encore l'intention d'apprendre **Corno** (2001), **Mecann et Turner** (2004), **Pintrich** (1999) **Wolters** (2003). La distinction entre ces deux niveaux est aisément perceptible. Nous pouvons, grâce des stratégies appropriées (se dire qu'on est compétent, qu'il est important de mener bien travail, etc.). Rester concentrés sur la tâche accomplir et progresser vers l'atteinte du but projeté, tout en ne changeant rien aux démarches et aux méthodes utilisées pour y parvenir. La régulation dans ce cas est entièrement volitionnelles et nulièrement cognitive. Il se peut malgré tout, face aux difficultés rencontrées, que nous soyons amènes également à reconsidérer nos stratégies pour les modifier plus ou moins. La régulation aura alors une dimension cognitive, assure par des stratégies métacognitives qui, en adaptant les stratégies d'apprentissage, la situation modifie la nature même du traitement de l'information **Boeckerts** (1996) **Pintrich** (2000) **Wolters** (2003). (L. Cosnefroy, 2010, p74).

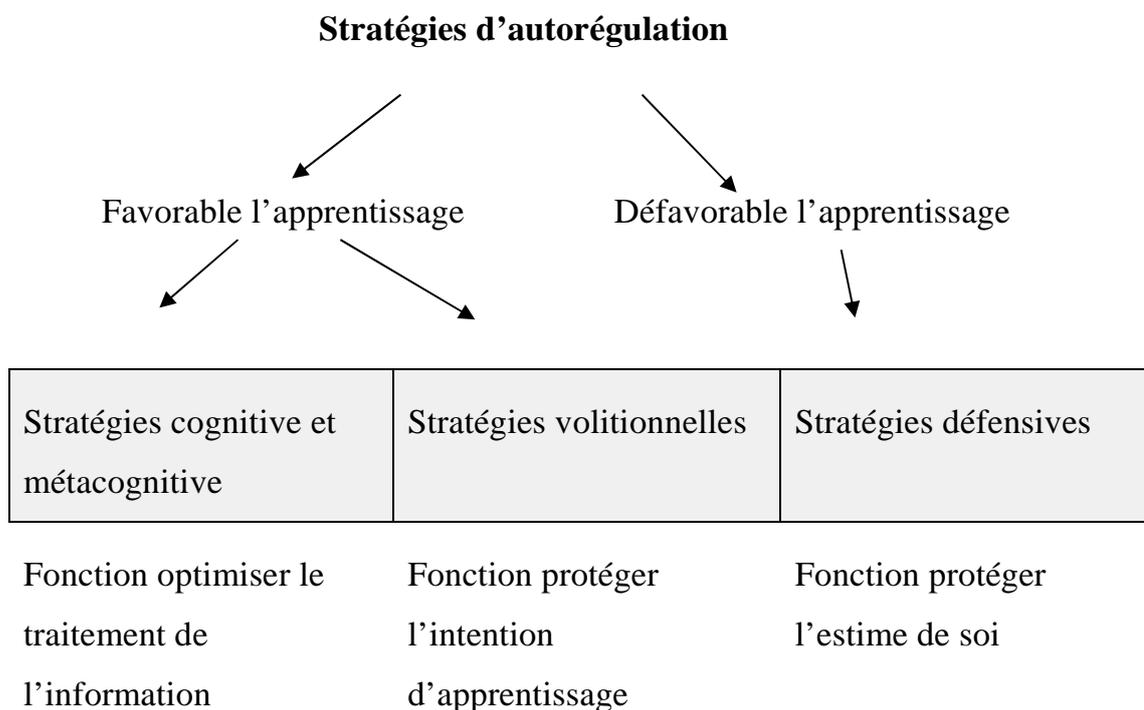


Figure n° 2 : Architecture des stratégies d'autorégulation.

IV- Stratégie d'apprentissage autorégulé

4-1 Définition

- **Selon Banadura (1986)**

«Il est le degré auquel les étudiants ont plus de connaissances et de motivation, il se caractérisent par un système actif dans leur propres activités éducatives.» (J. Zemmerman, 1986, p308).

- **Selon J. Zemmerman (1989)**

« Ce définit comme « les actes et opérations visant à obtenir des informations ou des compétences et comprennent la préparation et la perception objectives est

l'utilisation, l'organisation et les paramètres de transfère et d'auto-récompense et chercher des informations. » (J. Zemmerman, 1989, p329).

- **Selon Abir Abdin (2006)**

« Il est ensemble d'étape intégrées, qui comprennent les procédures spécifiques et de l'organisation, qui ont exercé et formé par l'apprenant consciemment comme un moyen les amener à atteindre ses objectifs ». (A. Abdin, 2006, p16).

- **Selon P. Pintrich (1999)**

« Comme des processus utilisés par l'apprenant pour s'organiser en utilisant tant de stratégies cognitives et au-delà de la connaissance, de plus de sa volonté pour ces stratégies afin de contrôler le processus d'apprentissage » (P. Pintrich, 1999, p281).

- **Selon A. Al Adel (2002)**

« Il sera à l'utilisation de stratégies spécifiques d'apprentissage qui permettent d'utiliser des huileux pour réguler le comportement de manière stratégique et aussi stratégiquement, et également organiser l'environnement d'apprentissage pour atteindre les objectifs scolaires » (A. Al Adel, 2002, p462).

- **Selon M. Salem (2006)**

« Les procédures et les processus sont orientés vers l'acquisition d'information ou de compétences d'apprentissage, les perceptions de l'apprenant sur la cible et les moyens, et certaines méthodes telles que l'organisation et la transformation de l'information, auto-suivi, recherche d'informations, réplication et utilisation de dispositifs de mémoire » (M. Salem, 2006, p32).

Commentaire personnelle

Nous déduisant à travers ces définitions une définition spécifique, c'est une combinaison de stratégies et de compétence utilisées par l'apprenant dans le contexte de connaissances et d'informations structurées, utiliser des moyens pédagogiques dans lesquels l'apprenant est responsable des résultats de l'apprentissage.

4-2 Les catégories de stratégies d'apprentissage autorégulé

4-2-1 Les stratégies cognitives

➤ Les stratégies de répétition

Selon la définition qu'en donnent **Pintrich et Garcia** (1992), ces stratégies sont utilisées lorsqu'il s'agit d'encoder des informations factuelles en mémoire, afin d'en faciliter le rappel ultérieur. Ces stratégies de base consistent à répéter mentalement ou oralement l'information à mémoriser, à la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille, mais sans chercher à en saisir la signification profonde.

➤ Les stratégies d'organisation

Les stratégies d'organisation interviennent également dans la mémorisation, mais cette fois pour des informations plus nombreuses et plus complexes. Elles consistent à structurer l'information donnée, notamment à l'aide de tableaux de synthèse (regroupement en catégories, points communs et différences, etc.) ou de schémas (montrant les relations entre concepts). **Weinstein et Mayer** (1986) rapportent que ces stratégies ne sont pas employées spontanément avant l'âge de dix ou onze ans, mais on peut les enseigner à des élèves de neuf ans et enregistrer des résultats positifs sur les apprentissages.

➤ Les stratégies d'élaboration

Selon **Derry** (1989), ces stratégies se caractérisent par la réalisation d'inférences entre différents concepts afin de créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations. Les inférences simples se rapportent à des procédés mnémotechniques

ou en la création d'image mentale (par exemple, imaginer l'Atomium à neuf choux de Bruxelles pour associer la ville au monument).

Pour des inférences plus complexes (comme l'interaction entre le climat d'une région, sa situation géographique et les denrées agricoles qu'elle produit), interviennent l'analogie, la rédaction de résumés, la reformulation dans ses propres mots,... Les deux derniers types de stratégies requièrent un traitement plus en profondeur de l'information par rapport aux stratégies de répétition, c'est-à-dire un engagement cognitif plus intense.

4-2-2 Les stratégies métacognitives

Pintrich distingue deux aspects généraux de la métacognition : la connaissance sur sa cognition, d'une part, et l'autorégulation de sa cognition, de l'autre. (P. Pintrich, 1999, p460) cet auteur s'est attaché à ce dernier aspect : « nous nous sommes focalisé sur les stratégies que les individus utilisent pour planifier, monitorer et régler leur cognition, non leurs connaissances métacognitives » (p461). C'est cette régulation qui caractérise les stratégies que **Viau** qualifie métacognitives (mais que **Pintrich** appelle aussi autorégulation, dont les stratégies de gestion des ressources ne font pas partie), et qui sont trois types : la planification, le monitoring et la régulation).

➤ La planification

Consiste à examiner une tâche afin de prendre des exigences et objectifs attendus ainsi que de choisir les objectifs que l'on se donne et les stratégies d'apprentissage à déployer en conséquence.

➤ Le monitoring a lieu en cours d'exécution de la tâche

Il s'agit d'évaluer la pertinence des stratégies d'apprentissage employées par rapport à l'objectif que l'on s'est donné, ainsi que de contrôler son degré d'attention. Par exemple, se poser des questions à soi-même pour vérifier si l'on a bien compris le contenu d'un texte est une stratégie de monitoring. **Viau** ajoute les stratégies

d'autoévaluation qui se distinguent du monitoring en ce que les premières ont en fin de tâche, tandis que les secondes sont utilisées tout au long de son exécution.

➤ La régulation

Elle est étroitement liée au monitoring car elle en est la conséquence. Par exemple, un élève qui se rend compte (grâce au monitoring) qu'il a perdu le fil de sa lecture, peut relire des parties de ce qu'il a déjà lu afin de remédier à cette carence.

4-2-3 Les stratégies de gestion

Ces stratégies ont trait à la mise en place des environnementales optimales à son apprentissage. Ces conditions étant propres à chacun, une forte composante métacognitive intervient dans ces stratégies : chaque élève doit savoir dans quelles conditions il est le plus efficace.

➤ L'organisation du travail dans le temps

Première stratégies de gestion retenue par **Viau**, a trait au moment de la journée ou on est le plus performant (en rentrant à 16 heures ou le soir), ainsi qu'au rythme à s'imposer : travailler de longues heures ou se donner des plages horaires déterminées.

➤ Le lieu de l'apprentissage

Est également un paramètre à gérer. A la maison, l'étude devrait se faire dans un endroit calme, suffisamment éclairé. A l'école, le choix de sa place dans la classe peut également constituer un choix stratégique : se placer sur un banc près du tableau noir afin de bien écouter sans être dérangé par les élèves plus turbulents qui, quant à eux, choisissent les bancs situés et sur le côté du local.

➤ Tabler sur la mise à disposition de ressources matérielles (dictionnaire et autres documents de référence) et humaines (par exemple, demander à l'enseignant d'expliquer une nouvelle fois ce qu'on n'a pas saisi) constitue une dernière stratégie de gestion.

4-2-4 Les stratégies motivationnelles

Ces stratégies d'autorégulation consistent à manier soi-même la carotte et le bâton. L'élève peut ainsi se convaincre de l'importance de ce qu'il fait pour son futur, imaginer le produit fini afin de se redonner de l'allant, se créer ses propres défis, se récompenser par des petites pauses entre des exercices compliqués ou par une partie sur sa Playstation, etc.

Comme les autres stratégies d'autorégulation, cette responsabilisation de ses apprentissages est une importante finalité à poursuivre en contexte scolaire.

En effet, dans une société où apprendre devient un réel impératif d'adaptation, les enfants doivent être amenés à se prendre en main, afin que leurs activités d'apprentissage ne soient plus tributaires du suivi d'un enseignant dont le passage dans leur vie n'est que provisoire. La régulation externe que peut mettre en place un enseignant des compétents doit être progressivement, mais rapidement délaissée au profit d'une régulation interne, c'est-à-dire opérée par l'apprenant lui-même (M. Boekaerts, 1999, p 450). (T. Huart, 2001, pp 230-234).

Synthèse

Après avoir réalisé le concept d'apprentissage autorégulé et les aspects connexes, peut être dit que l'un des types les plus importants de l'apprentissage permet l'emploi d'une variété de stratégies multiples, sachant que chacune à sa propre fonction, et chacune des catégories chapeaute un ensemble de stratégies auxquelles sont associées des activités ou actions réalisées par l'apprenant, elles aident l'apprenant à gérer la quantité d'information, à organiser et à choisir les moyens d'y faire face, et comment distribuer le temps afin de faciliter leur absorption. Donc elles sont considérées comme un facteur clé pouvant influencer la réussite scolaire, c'est un apprentissage continu, touche tous les domaines de vie.

Partie pratique

Chapitre IV

Méthodologie de recherche

Préambule

- 1- La pré-enquête
- 2- Présentation de terrain
- 3- La méthode utilisée
- 4- L'échantillon et ces caractéristiques
- 5- La technique de recherche utilisée
- 6- Les outils statistiques dans la recherche
- 7- Le déroulement de l'enquête
- 8- Les difficultés rencontrées

Synthèse

Préambule

Ce chapitre consiste à aborder la méthodologie de notre recherche, car chaque recherche scientifique nécessite une méthodologie bien déterminée. Tout d'abord nous décriront les méthodes et techniques qu'on à utiliser dans le terrain, la présentation du lieu, la pré-enquête et l'enquête ainsi que les outils qu'on a utilisé pendant la recherche.

1- La pré-enquête

Cette procédure est primordiale, elle consiste tout d'abord à informer à l'avance l'administration et la population cible de la conduite et la limite de la recherche à fin d'avoir leur accord.

L'étape de la pré-enquête est une étape cruciale, permet d'explorer le terrain d'étude, elle la pour objectif de recueillir plus d'informations les diverses dimensions de la recherche, à savoir la population cible, tester les questionnaires, et les tests destinés à être le support de la collecte des donné, à cette étape le chercheur tente de se familiariser da la façon la plus complète possible avec le sujet.

Premièrement, on a pris l'accord du directeur de l'établissement et madame la conseillère nous a pris environs vingt (20) élèves de différentes filières de deuxième année scolaire d'une manière aléatoire. A prés on s'est présenté comme étant des étudiantes en Master 2 option : psychologie clinique et que nous sommes entraines de compléter notre recherche sur le thème suivant « **L'effet de sentiment d'efficacité personnelle les stratégies d'apprentissage autorégulées chez les élèves** »,et on a bien expliquer ces deux notion d'une manière simple pour que les élèves puissent le comprendre, ensuite on a expliqué qu'ils doivent lire soucieusement les items, et de les comprendre avant de répondre, et de ne pas manquer aucun items. Puis, on à distribuer les deux questionnaires, on a lu la consigne, après on a exigé aux élèves de répondre au premier questionnaire « **Les stratégies d'apprentissage autorégulées** » puis de commencer directement le deuxième questionnaire « **sentiment d'efficacité**

personnelle », et de demander de l'aide s'ils ne sont pas compris quelque chose (item, mot).

Pour le premier questionnaire on a reçu plusieurs réclamations car il contient beaucoup de questions et ils ont pris environ 20 à 25 minutes, alors que le deuxième il a pris 10 à 15 minute et on a reçue aucune réclamation. Alors en générale, ces deux questionnaires durent environ quarante minutes (40mn)

2- Présentation de terrain

En premier lieu on a juste travaillé au lycée Ibn sina, après le manque de nombre d'élèves, on a ajouté ce qu'il nous manquer au lycée de Stomboli.

2-1 Lycée Ibn sina

Il est situé au chef-lieu de la wilaya de Bejaia, «air rue Fatima, Bejaia ». Il été créé en 1929 et ouvert étant un CEM et lycée pour les colons, puis pour une minorité algériennes.

Ibn Sina, est l'un des lycées les plus réputés et plus anciens du pays, et pour cause : la première fondation parent mises en 1929 pendant les années 30, il s'appelait« **école supérieur de bougie** ». Actuellement, il est constitué de 46 enseignants, 41 administrateurs et 838 élèves dont 309 filles et 529 garçons, ce lycée dispos de 6 filières (mathématique, technique mathématique, sciences expérimentale, gestion économique, lettres et philosophie, lettres et langues étrangères»

2-2 Lycée Stomboli (sidi Ahmed)

C'est le lycée « **Stomboli** » qui se situe à Sidi Ahmed, commune de Béjaia, et qui s'appelait auparavant « le nouveau lycée Sidi Ahmed ».

L'établissement a été inauguré par le secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement secondaire et technique de l'époque, le mercredi 25 safar 1403 hidjri, qui correspond à la date de 30 novembre 1983.

L'établissement se compose de :

Le bureau de directeur, le bureau de sous-directeur, le bureau de la surveillance générale, le bureau de conseiller d'éducation, le bureau de conseiller chargé de l'orientation scolaire et professionnelle, bureau des services économiques, une salle de cinéma, ainsi qu'une bibliothèque.

L'établissement contient 35 poste d'emplois, entre les ouvres et administrations, 65 enseignants, 987 élèves, qui sont partagés on 32 groupes, dont 665 filles et 322 garçon qui suivent leur cours dans 20 salle et 06 l'abrogatoires, ainsi qu'une salle d'informatique.

3- La méthode utilisée

La méthode est une démarche très importantes et indispensable dans chaque recherche scientifique, qui nous permet de parvenir à un but.

La méthode c'est la procédure logique d'une science, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques particulières quelle met on œuvre pour que le cheminement de ses démonstrations et de ses théorisations soi clair, évident et irréfutable.

La méthode est un « ensemble de règles ou de procédés pour atteindre dans les meilleures conditions (temps, agent, ect...), un objectif : vérité, expérience, vérification, apprentissage » (M. Grawitz, 2000, p275).

Dans notre recherche nous avons basé sur la méthode descriptive s'appuient principalement sur l'étude de la réalité ou d'un phénomène tel qu'il est, elle sert à décrire et d'exprimer les choses qualitativement et quantitativement, dont l'expression qualitative décrit le phénomène et présent ces caractéristiques et le quantitative donne une description numérique indique la quantité et la taille du phénomène et les degrés d'association avec différentes phénomènes. (A. Bouhouch, 2007, p138).

4- L'échantillon et ces caractéristiques

Echantillon : sous-ensemble, caractéristique d'une population ou d'un domaine d'activité. (M. Grawitz, 2000, p 138).

Dans notre étude on a basé sur la technique de l'échantillon aléatoire simple, on prélevant dans la population, des individus au hasard sans remise tous les individus ont la même probabilité d'être prélevés, et ils le sont indépendamment les uns des autres.

Notre échantillon est constitué de 180 élèves de deuxième années lycéenne (123 filles et 57 garçon) âgés de 16 jusqu'à 19 ans de l'année scolaire 2017-2018.

Tableau n° 1 : La représentation de notre échantillon d'étude

Nombre d'élèves	180	T.L1=112 / T.L2=68
Lycée Ibn sina	112	62,22%
Filles	80	71,43%
Garçon	32	28,57%
Lycée Stomboli	68	37,78%
Filles	43	63,24%
Garçon	25	36,76%

5- La technique de recherche utilisée

Nous avons recours à deux échelles durant notre recherche :

- L'échelle de Rogers, Sherer et al (1982).
- L'échelle de pintrich et al (1991)

5-1 L'échelle de sentiment l'efficacité personnelle de Rogers et Sherer et al (1982)

«Barlow et al soulignaient que l'échelle de l'auto-efficacité personnelle à été préparée par **Sherer, Mercandant, Maddox** et d'autres en 1982. Elle vise à évaluer le niveau général des attentes et croyances des individus sans leurs capacité et l'hypothèse générale de cette échelle est que les attentes des individus est le principal déterminé de changement de comportement. Ainsi que les différences individuelles dans les expériences passées et les affiliations à la réussite conduisent à des différences dans les niveaux généraux aux attentes de l'auto-efficacité.

L'échelle de l'auto-efficacité se compose de 30 questions dont (7) questions ne se corrigent pas et leurs numéros sont :1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, et (23) questions sont à mesurer les attentes des individus de leurs auto-efficacité contient (14) questions rédigées sous une forme négative, et leurs numéros sont les suivants : 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 18, 20, 22, 24, 26, 29, 30. Les questions rédigées sous forme positive, et leurs numéros sont les suivants : 2, 4, 10, 15, 16, 19, 23, 27, 28 (كلثوم العايب , 2010 , ص 107)

5-1-1 La correction de l'échelle

La valeur de l'échelle varie entre (23) degrés en minimum et (115) au maximum, et les individus répondent à chaque questions d'une manière d'estime de soi en traçant un cercle sur l'une des cinq propositions et incluse dans cinq points comme expliqué ci-dessous :

- Non applicable complètement.
- Aucun appliqué.
- Aucun savoir.
- Appliquer plutôt.
- Appliqué complètement.

Pour les questions négatives les points sont les suivants :

- Non applicable complètement (5).

- Aucun appliqué (4).
- Aucun savoir (3).
- Appliquer plutôt (2).
- Appliquer complètement.

Pour les questions positives les points sont les suivants :

- Non applicable complètement (1).
- Aucun appliqué (2).
- Aucun savoir (3).
- Appliquer plutôt (4).
- Appliquer complètement (5). (كلثوم العايب , 2010 , ص 107)

5-1-2 La validité de l'échelle

Barlow et al ont montré que l'échelle de l'auto-efficacité à une haute validité et peut prédire que les individus avec une forte auto-efficacité ont une grande capacité de réussir par rapport à ceux qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité dans les domaines scolaires et professionnels et la réalisation des objectifs, cette échelle aussi à une construction valide, grâce à son association avec d'autres échelles telle que : l'échelle de compétences interpersonnelle et l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi (ibid).

5-1-3 La fiabilité de l'échelle

En 1984 **Barlow et al** ont souligné que l'échelle de l'auto-efficacité a une cohérence interne en utilisant le coefficient alpha ou (alpha coefficient). Dont l'estimation de la stabilité est présentée par (0,86) pour l'ensemble de l'échelle. (ibid, p 112)

5-2 Définition et application l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de Pintrich et al (1991)

Cette échelle est préparée par **Pintrich et al** (1991). L'échelle est divisé en deux partie principal : stratégie de motivation et d'apprentissage, nous avons pris la deuxième partie qui est l'échelle de stratégie d'apprentissage autorégulé qui se compose de 50 items, dont (20) est une mesure de stratégie cognitive, (11) une mesure de stratégies métacognitive, (20)est une mesure de stratégie de gestion des élèves de divers sources.

L'échelle dans son image étrangère est un outil pour l'autodétermination, dans une perspective cognitive sociale, ils vont répondre aux consignes sur une échelle graduée de 7 alternatives, la correction de 1 à 7.

1= Complètement en désaccord.

7= Complètement d'accord.

Mr BENCHAAALAL à traduit l'échelle de l'anglais vers l'arabe, puis il a exposé l'échelle a trois professeurs de psychologie qui maitrisent les deux langent et ils ont reformulées quelques phrases en fonction de leur suggestion, l'une des propositions importantes se déplacent à partir de graduation dans l'échelle de 7à 5 alternatives, afin que la personne ne se perd pas et donnera des réponses exacte. Les items se distribuent sur les dimensions d'échelle comme suite :

<i>Les stratégies d'apprentissage autorégulé</i>	
Stratégie d'apprentissage	Items
Stratégie de répétition	8, 15, 27, 40
Stratégies de perfection	22, 30, 32, 35, 37, 49,
Stratégies d'organisation	1, 11, 18, 31
Stratégies de pensée critique	7, 16, 20, 34, 39
Stratégies métacognitive, autorégulation	2, 5, 10, 13, 23, 24, 25, 29, 44, 46, 47
<i>Stratégies de gestion de ressources</i>	
Stratégies de gestion de temps et d'environnement	4, 12, 21, 33, 38, 41, 45, 48
Stratégies d'organisation d'effort	6, 17, 28, 43
Stratégies d'apprentissage des camarades	3, 14, 19
Stratégies de demande d'aide	9, 26, 36, 42

L'échelle contient 5 items négatifs seront corrigé dans le sens inverse : 2, 6, 9, 21, 28, 45, 48. L'échelle dans son image étrangère possède un degré élevé de validité et de fiabilité, ils ont utilisé l'analyse factoriel de confirmation pour confirmer la fiabilité et la validité de l'échelle après sa traduction sur un échantillon perspectifs de 50 étudiants de deuxième et troisième année de la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de Tizi-Ouzou.

5-2-1 La fiabilité de l'échelle

Il a calculé l'échelle en utilisant la division partielle, dans lequel le coefficient de correction de (Sperman Brown) est estimé à (0,89). Ce qui signifie que l'échelle possède un degré élevé de fiabilité.

5-2-2 La validité de l'échelle

Il a approuvé l'utilisation d'une méthode de la validité des experts en présentant l'échelle à 8 professeurs en psychologie, tous ont confirmés que les items appartiennent aux dimensions qui ont été mis au point afin de mesurer, et que l'échelle mesure ce qui a été préparé pour mesurer. A l'exception de l'item 26, 6/8 des dirigeants ont confirmés qu'un item ambigu ne mesure pas la dimension de l'autorégulation et de la métacognitive dont cette item été supprimer ce qui fait que l'échelle se compose alors de 49 items. (Mr. **BENCHAALAL**).

6- Les outils statistiques dans la recherche

- **La moyenne** : c'est l'ensemble de (N) Nombre est le quotient de la somme de ces nombres par nombre N d'éléments considéré.

- **L'écart type** : C'est la grandeur qui mesure la description autour de sa valeur moyenne de distribution statistique, associe à une variable aléatoire.

- **Le T test** : dans la recherche telle qu'elle est le test d'hypothèse est une démarche qui consiste à confirmer ou infirmer une hypothèse statistique, appelé aussi une hypothèse nulle : à partir des calculs réalisés sur des données observées, nous émettons des conclusions sur la population, en leur rattachant des risques de se tromper.

- **Le test Kolmogorw-Smirnov**: C'est un test non paramétrique pour calculer la distribution des données naturelles

SPSS : (Statistique parkage for sociale science), C'est un logiciel pour englober, organiser et analyser les données par description d'une variable à partir d'un échantillon qui représente la population.

7- Le déroulement de l'enquête

Notre enquête a été réalisée au début du mois d'avril de l'année en cours.

Nous nous sommes rendus dans les deux établissements scolaires au début du mois d'avril, pour administrer les échelles. La passation de ces échelles était pour les élèves de deuxième année pour les 6 filières.

Le temps que nous avons donné aux élèves pour répondre était d'une durée de 45 minutes, en suite on a expliqué les deux consignes et les items que les élèves trouvent difficile.

Nous avons fait passer les échelles pour 180 élèves pour l'ensemble de l'enquête et au final, nous avons retenu 112 élèves du lycée Ibn Sina et 68 élèves du lycée Stomboli (Sidi Ahmed).

8- Les difficultés rencontrées

Nous avons des difficultés concernant le stage, car notre période de stage a coïncidé la période de la grève des enseignants (qui a duré plus de deux mois) puis c'était les examens, Ce qui fait que nous avons eu un retard concernant la période de stage.

Nous avons eu aussi un manque d'ouvrage concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé.

Synthèse

Avec ce chapitre méthodologique, nous avons assuré l'organisation de notre travail de recherche et sont enchainement. Ce qui a permis de comprendre le déroulement de la démarche descriptive adoptée et aussi d'apprendre l'utilisation des échelles qui nous ont permet de vérifier nos hypothèses.

Chapitre V

Analyse et interprétation des résultats

Préambule

- 1- Présentation et analyse des résultats.
- 2- Discussion et interprétation des résultats.

Préambule

Dans ce chapitre nous allons procéder à une analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre recherche, en vue de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées.

1- Présentation et analyse des résultats de neuf hypothèses

L'hypothèse générale

Il existe une différence dans les degrés des stratégies d'apprentissage autorégulée chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (Bas, élevé). Qui se compose de neuf hypothèses partielles.

Hypothèse N°1

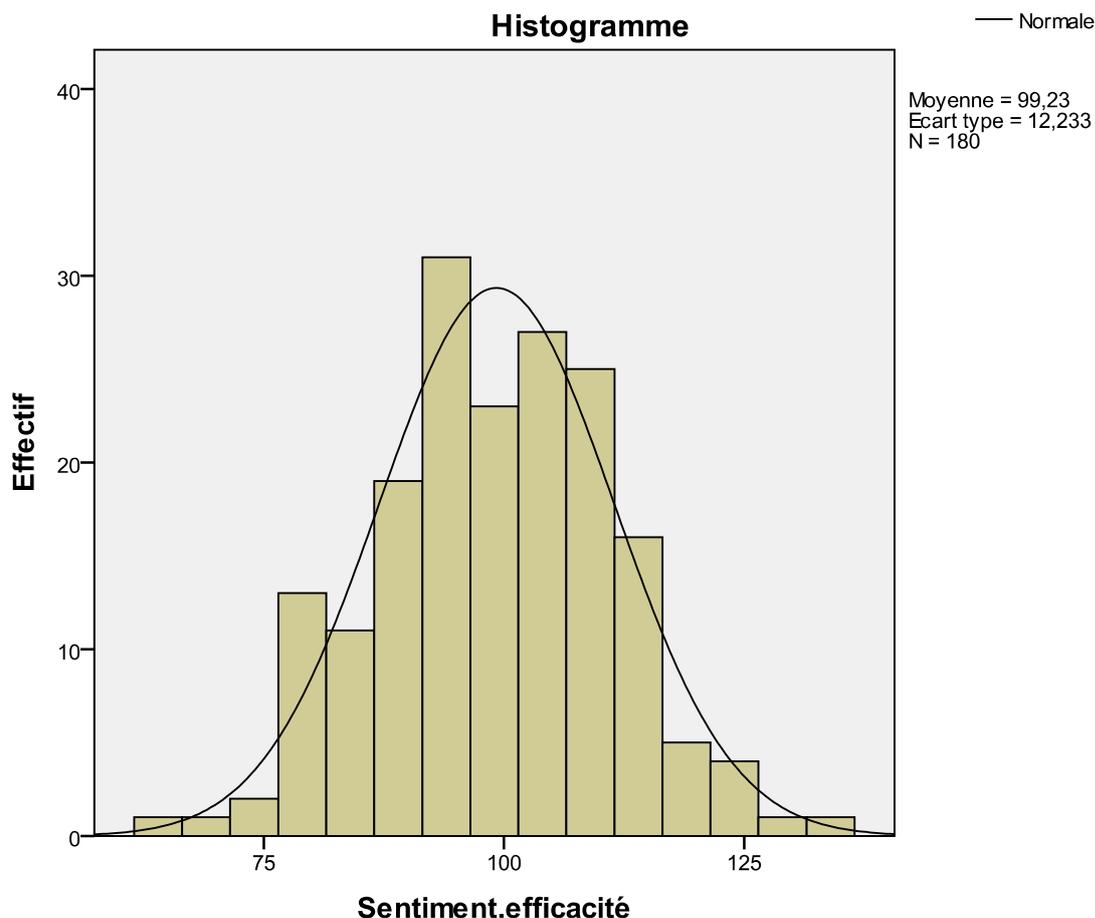
Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **répétition** chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (Bas, élevé).

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

Tableau n°2 :montre les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable d'efficacité personnelle.

Statistique Variable	Moyenne	Ecart-type	Z k-s	signification
d'efficacité personnelle.	99,23	12,23	0,063	0,08

A partir des résultats du tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que les degrés obtenues dans l'application de l'échelle d'efficacité personnelle, suivent une distribution naturelle, comme le niveau de signification et supérieur à 0,05 et le graphique ci-dessous illustre ceci.



Graphique n°3: la courbe de distribution naturelle pour les degrés d'efficacité personnelle

Maintenant on peut faire la distinction entre les différents niveaux d'efficacité personnelle à l'aide des quartiles, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieur à 25% dans la catégorie **efficacité personnelle bas**, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 75% dans la totalité de l'échantillon, dans la catégorie **efficacité personnelle élevé**, enfin la gamme de la **classe moyenne** entre 25% et 75% des degrés de l'ensemble de l'échantillon. Le tableau suivant indique les niveaux d'efficacité personnelle chez élèves.

Tableau N° 3 :les différentes catégories d'efficacité personnelle(étalonnage).

Catégories Variable	Catégorie Basse	Catégorie Moyenne	Catégorie élevé
d'efficacité personnelle	- 91	92- 107	108 et plus

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 la stratégie de répétition chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas , le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°4 : la différence dans les degrés de la stratégie de répétitionchez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de répétition	Bas	47	14,98	3,20	-1,008	90	0.31
	Elevé	45	15,62	2,90			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-1,008** au niveau de **0,31** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé). Alors la première hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°2 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **perfection** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la deuxième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé .

Tableau n°5 : la différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de perfection	Bas	47	20,97	3,64	-2,15	90	0.034
	Elevé	45	22,62	4,48			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-2,15** au niveau de **0,034** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle , ces résultats en

faveur de niveau d'efficacité personnelle élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont un niveau d'efficacité personnelle élevé est estimée à **22,62**. Par contre la moyenne des degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont un niveau d'efficacité personnelle bas est estimée à **20,79**. Alors la deuxième hypothèse partielle est confirmée.

Hypothèse N°3

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'**organisation** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°6 : la différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'organisation	Bas	47	14,11	3,69	-1,83	90	0.07
	Elevé	45	15,47	3,40			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-1,83** au niveau de **0,07** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé). Alors la troisième hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°4

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la **pensée critique** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la quatrième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°7 : la différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de la pensée critique	Bas	47	17,83	2,47	-1,41	90	0.16
	Elevé	45	18,64	3,02			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-1,41** au niveau de **0,16** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la

stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé). Alors la quatrième hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°5

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'**autorégulation et métacognitive** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la cinquième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°8 : la différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'autorégulation et métacognitive	Bas	47	37,30	5,23	-3,04	90	0.003
	Elevé	45	41,40	7,53			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-3,04** au niveau de **0,003** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie

d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé est estimée à **41,40**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas est estimée à **37,30**. Alors la cinquième hypothèse partielle est confirmée

Hypothèse N°6

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **gestion du temps** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la sixième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°9 : la différence dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de gestion du temps	Bas	47	24,36	5,21	-2,37	90	0,02
	Elevé	45	27,09	5,77			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-2,37** au niveau de **0,02** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie la stratégie de gestion chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé est estimée à **27,09**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas est estimée à **24,36**. Alors la sixième hypothèse partielle est confirmée

Hypothèse N°7

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'organisation d'effort** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la septième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°10 : la différence dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'organisation d'effort	Bas	47	12,11	2,63	-2,21	90	0,02
	Elevé	45	13,40	2,79			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-2,21** au niveau de **0,02** et **90** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé est estimée à **13,40**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas est estimée à **12,11** Alors la septième hypothèse partielle est confirmée

Hypothèse N°8

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'apprentissage avec les camarades** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la huitième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui ont un niveau de sentiment

d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°11 : la différence dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'apprentissage avec les camarades	Bas	47	10,21	3,07	0,23	90	0,81
	Elevé	45	10,07	2,79			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **0,23** au niveau de **90** et **0,81** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur selon leur niveau d'efficacité personnelle. Alors la huitième hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°9

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **demande d'aide** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

Pour tester la neuvième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves qui ont un niveau de sentiment d'efficacité élevé.

Tableau n°12 : la différence dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé)

	Niveaux de sentiment d'efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie demande d'aide	Bas	47	14,19	2,69	-0,92	90	0.35
	Elevé	45	13,64	3			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **0,23** au niveau de **90** et **0,81** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle. Alors la neuvième hypothèse partielle est infirmée

On peut dire à la fin que l'hypothèse générale est confirmée parcelllement dans la 2, 5, 6, et 7 hypothèse et infirmée dans la 1, 3, 4, 8, 9

2- Discussion et interprétation des résultats

2-1 Discussion et interprétation de la première hypothèse

D'après les données et les résultats obtenus, nous constatons qu'il n'existe pas une différence dans les degrés de la stratégie de **répétition**, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé), ce que nous montre le tableau 04.

Selon **Begin et al** (2003) Les stratégies de répétition évoquent la reproduction de ce qui est par rappelle, récitation ou révision des connaissances, elle met en œuvre des actions mnémonique en vue d'inscrire les connaissances en mémoire, sans chercher à en saisir la signification profonde.

D'après nos résultats obtenus nous constatons que les deux niveaux de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé), utilisent la stratégie de répétition et ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau n°04.

2-2 Discussion et interprétation de la deuxième hypothèse

Le tableau n°05, représente les résultats de la deuxième hypothèse, en constatons qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **perfection**, selon le niveau le sentiment d'efficacité personnelle.

Cartier et al (1997) disent que les stratégies de perfection visent à développer les connaissances acquise dans le but de donner un sens aux apprentissages ou d'améliorer la compréhension. Elles sont souvent appelées à la comparaison, au questionnement, ou à l'établissement de lien avec les connaissances antérieures.

Nous constatons que les élèves ayant un bas niveau de sentiment d'auto-efficacité utilise moins la stratégie de perfection, contrairement à ceux qui possèdent un sentiment d'efficacité personnelle élevé qui ont un engagement cognitif plus intense dans leur apprentissage.

2-3 Discussions et interprétation de la troisième hypothèse

Le tableau n°06 indique les résultats de la troisième hypothèse, c'est ainsi qu'on constate qu'il n'y a pas une différence dans les degrés de la stratégie **d'organisation** chez les élevés, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).

La stratégie d'organisation d'après **Hrimech** (2000) implique une action de structuration des idées en tentant de les relier entre elles, elles requièrent en traitement plus en profondeur de l'information elle consiste à structurer l'information donnée. Notamment à l'aide des tableaux, des synthèses

D'après les résultats obtenus dans le tableau n°06 On a déduit que les deux niveaux de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé), utilisent la stratégie d'organisation.

2-4 Discussion et interprétation de la quatrième hypothèse

Le tableau n°07 représente les résultats de la quatrième hypothèse qui montre qu'il n'y a pas une différence dans les degrés de la stratégie de **la pensée critique** chez les élevés, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).

D'après les résultats obtenus dans le tableau n°07 On a conclu qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élevés, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé), ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau.

2-5 Discussion et interprétation de la cinquième hypothèse

Le tableau n°08 représente les résultats de la cinquième hypothèse en a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'autorégulation et métacognitive** chez les élevés, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Selon **Buysse** « la condition favorables à l'émergence d'un style d'autorégulation, comprennent entre autre une forte volante et l'absence d'une hétéro-régulation forte »

(M. Boekaerts, 1999, p28)

Les stratégies d'autorégulation et métacognitive selon **Gombert** (1990) c'est la capacité de l'élève de planifier et Controller délibérément ses propres processus cognitive en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminer.

Selon **Bandura** (2003, p348) Par le fonctionnement cognitive que les individus contrôlent leurs pensées régulatrice, évaluent son ad adaptation dans la résolution de problème.

Nous constatons que les élèves ayant un bas niveau de sentiment d'auto-efficacité utilisent moins la stratégie d'autorégulation et métacognitive, alors que les élevés ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé l'utilisent plus car ils sont d'avantage motivé à planifier leurs actions et à utiliser des stratégies durant l'effort, que celui qui valorise une activité pour les avantages qu'il peut éventuellement en retirer.

2-6 Discussion et interprétation des résultats de la sixième hypothèse

Le tableau n°09 représente les résultats de la sixième hypothèse en a retenus qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **gestion de temps** chez les élevés, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle.

La stratégie de gestion de temps est celle du choix d'un lieu d'apprentissage, elle permet à l'élevé de crée un environnement physique propice à l'apprentissage.

Pour **Boulet, savoie et cheurier** (1996) la gestion du lieu d'apprentissage pour but premier la gestion du bruit, en effet, la structuration de l'environnement devrait pouvoir offrir à l'élevé des conditions propice à l'apprentissage qui passe entre autre, par la gestion du bruit et dont la recherche de calme favorise une concentration optimale.

Selon **Bandura** (2003) choisir un temps et un lieu régulier pour le travail scolaire augmente les chances d'apprentissage.

La sixième hypothèse est confirmée selon les résultats du tableau n° 09 on a déduit que les élèves qui possèdent un sentiment d'efficacité personnelle bas utilisent moins la stratégie de gestion de temps contrairement à ceux qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé car ils sont capables d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail et d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser une tâche.

2-7 Discussion et interprétation des résultats de la septième hypothèse

Le tableau n°10, représente les résultats de la septième hypothèse on a démontré qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'organisation d'effort** chez les élèves, selon leur niveau d'efficacité personnelle (bas, élevé).

D'après les résultats indiqués dans le tableau n° 10 cette hypothèse est confirmée, on a retenu qu'il existe une différence statistiquement significative dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Les élèves à bas niveau de sentiment d'efficacité personnelle organisent leur effort pour atteindre leur but de récompense et cherchent à éviter le sentiment de culpabilité, alors que les élèves à niveau élevé de sentiment d'auto-efficacité organisent leur effort pour le plaisir qu'ils éprouvent à l'action (tâche), l'élève est motivé pour l'activité elle-même.

Donc les élèves ayant un bas niveau de sentiment d'efficacité personnelle utilisent moins la stratégie d'organisation d'effort par rapport à ceux ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé.

2-8 Discussion et interprétation des résultats de la huitième hypothèse

Le tableau n°11 représente les résultats de la huitième hypothèse, en a déduits qu'il n'y a pas une différence dans les degrés de la stratégie **d'apprentissage avec les camarades** chez les élevés, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé).

D'après les résultats obtenus nous constatons que les deux niveaux de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé), utilisent la stratégie d'apprentissage avec les camarades.

2-9 Discussion et interprétation des résultats de la neuvième hypothèse

Le tableau n°12 représente les résultats de la neuvième hypothèse, on a déduit qu'il n'y a pas des différences dans les degrés de la stratégie **demande d'aide** chez les élevés, selon leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle (bas, élevé).

D'après **Bandura** (2003) les individus n'augmentent pas leurs connaissances et leurs compétences cognitives uniquement par eux-mêmes. Pour acquérir la maîtrise d'un sujet difficile ils doivent chercher de l'aide scolaire de temps en temps, de la part d'adulte, de camarade de classe bien informés, afin d'obtenir l'information importante qui leurs manque.

Ainsi selon **Newman** (1991) les autorégulatrices efficaces recherchent l'information nécessaire chez les autres pour parvenir à dé haut niveau de maîtrise autodirigé.

Nous constatons que les deux niveaux de sentiment d'efficacité personnelle utilisent la stratégie de demande d'aide.

On peut dire à la fin que l'hypothèse générale et confirmée parcellément dans la 2, 5, 6, et 7 hypothèse et infirmée dans la 1, 3, 4, 8, 9

Conclusion

Le sentiment d'efficacité personnelle est un concept que l'on retrouve aussi bien dans la littérature scientifique, que dans le langage courant et d'autant scolaire, elle est mise en avance pour expliquer la réussite, ainsi que l'échec des élèves.

Notre travail s'appuie sur une étude menée auprès des élèvessecondaire, les résultats nous permettent entre autre de voir, l'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'apprentissage autorégulé. Cette recherche nos à permet de conclure que la façon dont les élèves conçoivent l'école, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leurs compétence, et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui liés les uns aux autres.

Comme on a déjà cité, le concept d'apprentissage autorégulé, ou plus spécifiquement l'autorégulation des apprentissages aide les élèves à cheminer la voie du succès ainsi mit en œuvre d'une voie prometteuse pour développer une approche complexe de l'apprentissage. Parlons de l'autorégulation, il est important de cerner l'un des éléments qui contribuent à une autorégulation efficace de l'apprentissage qui est la mise en œuvre des stratégies. Cette dernière occupe une place primordial puisqu'elle permet à l'apprentissage d'atteindre ces buts ainsi sont formatives pour l'élève au cours de son apprentissage, ces stratégies sont également des sources d'information précise sur un système en cours d'acquisition.

A travers l'étude de nos résultats, on a remarqué qu'il existe une différence dans les degrés des stratégies d'apprentissage, selon les niveaux de sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Ceux qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé font un plus grand usage de stratégies cognitive, gèrent mieux leurs temps et leurs environnement d'apprentissage, contrôlent et régulent mieux leurs apprentissage, ainsi accompagner par un usage important de stratégies d'apprentissage autorégulé, contrairement, aux élèves à bas niveau de sentiment d'efficacité personnelle ils ont un niveau faible

d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'ils choisissent, et font moins d'usage de stratégies.

Donc, les élèves qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé s'engagent et réalisent facilement les activités scolaire, et aussi sont plus motivé que les élèves qui ont un niveau bas de sentiment d'auto-efficacité, et ces dernier rencontre beaucoup de difficultés dans leurs scolarité comme le retard scolaire et refus d'étudier.

Références

Ouvrages

- 1- A. Bandura (2003), « **Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle** », Deboeck, Paris.
- 2- J. Pierre Famose, F. Guérin (2002), « **La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport** », Armand-colin, Paris.
- 3- M. Perraudeau (2006) « **Les stratégie d'apprentissage** », Paris, Armand-colin.
- 4- M. Deleau et A. Weil-Barais (2004), « **Les apprentissages scolaire** », Bréal, Paris.
- 5- M. Grawitz (2000), « **Lexique des sciences sociales** » 7 édition, Dallouz.
- 6- B. Noeil, C. Sylvie, (2000), « **De la métacognition à l'apprentissage autorégulé** », Debeck, Paris.
- 7- F. Fenouillet, (2003), « **motivation, mémoire et pédagogie** », Harmattan, Paris.
- 8- N. Sillamy, (2003), « **Dictionnaire de psychologie** », Larousse-VUEF, Paris.
- 9- P.H. François et al, (2000), « **Théorie sociale cognitive** », Dunod, Paris.
- 10-T. Huart, (2001), « **Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiple facette** », Université de liège.
- 11- P. Patrice (2000), « **Se former pour enseigner** », 3ème édition, Dunod, Paris
- 12-B.J. Zimmerman, H. Schunk (1989), « **self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice** » ,Spinger-verlag, New York.

Articles avec leurs sites :

- 1- B. Galand et M. Vanled, (2004), « **Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?** <http://www.ciatn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>. (26/02/2018 à 22:35).
- 2- N. Caron, (2004), « **Efficacité personnelle, stress, perception de contrôle, résilience et support social chez des entrepreneurs ayant participé ou non à un programme de formation destiné à améliorer leurs habilités managériales** » <http://www.depot-e-uqtr.ca/1352/1/000118266>. Pdf.(07/03/2018 à 16 :35).

- 3- B. Guerrin, (2012), « **Albert Bandura et son oeuvre** » <http://www.cairn-info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-106> htm. (12/04/2018 à 18:20).
- 4- A. E. Botteman, (2003), « **Théorie social cognitive de Bandura et bilan de compétence : application, recherche perspectives critiquer** » [.http://www.carrierologie-uqam.ca/volume08_3-4/13_fraçois.html](http://www.carrierologie-uqam.ca/volume08_3-4/13_fraçois.html) (le 10/02/2018 à 15:20).
- 5- J. Masson, (2011), « **But d’accomplissement, sentiment d’efficacité personnelle et intérêt : Quel impact sur les résultats scolaire des élèves d’école primaire ?** » <http://bds.u-patis10.fr/theses/internet/2011PA100149.pdf>. (12/04 /2018 à 11 :13)
- 6- C. Begin, (2008), « **Les stratégies d’apprentissage : un cadre de référence** ». (<http://id.erudit.org/iderudit/018989ar> (18/03/2018 à 15/30).
- 7- B.Zimmerman (2016), « **Becoming a self-regulated learning : An overview** » https://www.researchgate.net/.../237065878_Becoming_a_Self-Reg.. (28/01/2018 à 22:30)
- 8- M/ Boekaerts (1999), « **Self-regulated learning: Where we are today?** » <https://www.sciencedirect.com/science/article/.../S08830355990001..> (10/02/2018, à 14:09)
- 9- T. Bouchard-Bouffard (1991), “**influence de l’auto-efficacité sur l’autoréglementation et la performance chez les élèves de première et deuxième cycle du secondaire**” Université de Québec, Canada. (www.sci-hub.tw)

Mémoires

- 1- S. Tameur 2012, « **les stratégies d’enseignement/apprentissage dans l’activité de production. Ecrite de récit** » www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf (21/03/2018 à 16 :02)
- 2- Alexandre, Buysee/ Heidicox 2009 « **Les instruments d’auto-évaluation des outils pour favoriser le développement des stratégies d’autorégulation** » https://doc.rero.ch/record/22451/files/heidi_cox.pd (28/03/2018 à 22 :01)

Thèses

1. محمد محمود الذنبيات (2007) مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية الطبعة الرابعة
2. كلثوم العايب (2010) اثر التفاعل بين القلق حالة سامة و الفعالية الذاتية علي الدفاعية التعلم لدي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي جامعة الجزائر
3. سميحة العيش (2013\2014)دافعية الانجاز و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

Liste des sites

- 1- <http://www.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situationscolair9782804153144-page-45.htm> (28/03/2018 à 13 :26)
- 2- <http://www.cain.info/revue-savoir-2010-2-page-9.htm> (24.04.2018 à 20 :00)
- 3- <http://www.umons.ac.be/inas> (02.05.2018 à 20 :35)
- 4- www.cairn.info (23/03/2018 à 10 :11)
- 5- www.memoireonline (12/02/2018 à 12 :45)
- 6- <https://www.simanticscolar.org> (10/04 /2018 à 10 : 35)
- 7- www.imsat.fr (3/03/2018 à 15 :05)

Annexes

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

الاسم (إذا رغبت) :

المدرسة:

قسم :

المستوى الدراسي:

التخصص:

الجنس : ذكر أنثى

السن : سنة

التعليمات:

أخي التلميذ/أختي التلميذة:

بداية أشكرك في الإجابة على أسئلة المقياس ، وأود أن أخبرك أنه ليس فيها إجابة صواب أو خطأ، والمطلوب معرفة ما تعتقده بالفعل. فمن خلال الانطباع الأول الذي يأتي على ذهنك نحو العبارة ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة موافقتك على يسار كل عبارة. حيث تتدرج الاستجابات من ارفض بشدة على أوافق بشدة (1 أرفض بشدة، 2 أرفض، 3 غير متأكد، 4 موافق، 5 موافق بشدة). لست في حاجة لكي تفكر كثيرا في كل عبارة، و لا تترك عبارة دون الاستجابة عليها، و كن على ثقة أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط، و لن يطلع عليها أحد.

أقلب الصفحة وابدأ في الإجابة.

رقم	عبارات					درجة الموافقة					
	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	
1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.
2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.
3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.
4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أراجع دروسي عادة في المكان الذي يساعدي على التركيز.
5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة.
6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خطت له.
7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	في الغالب أفكر فيما أسمع أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.
8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفويا عدة مرات .
9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.
10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما تكون المعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.
11	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أثناء الدراسة أنصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.
12	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أستغل وقت دراستي لكل مادة استغلالا جيدا.
13	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها.
14	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات مادة معينة.
15	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم، وأقرأ الدرس مرات.

5	4	3	2	1	16	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.
5	4	3	2	1	17	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.
5	4	3	2	1	18	أضع أشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم الدروس بصورة أفضل.
5	4	3	2	1	19	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين.
5	4	3	2	1	20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكارها عنها.
5	4	3	2	1	21	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسي.
5	4	3	2	1	22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات، والقراءات، والمناقشات.
5	4	3	2	1	23	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة.
5	4	3	2	1	24	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.
5	4	3	2	1	25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.
5	4	3	2	1	26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.
5	4	3	2	1	27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي.
5	4	3	2	1	28	عندما يكون المقرر الدراسي صعبا، فأما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.
5	4	3	2	1	29	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.
5	4	3	2	1	30	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.

5	4	3	2	1	31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.
5	4	3	2	1	32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا.
5	4	3	2	1	33	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار.
5	4	3	2	1	34	أحاول تنويع أفكارى المرتبطة بما أتعلمه في المقرر الدراسي.
5	4	3	2	1	35	أحاول التلاعب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس.
5	4	3	2	1	36	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر.
5	4	3	2	1	37	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.
5	4	3	2	1	38	أتأكد دائما من أنني أواكب القراءات والواجبات الأسبوعية لهذه الوحدة.
5	4	3	2	1	39	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.
5	4	3	2	1	40	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.
5	4	3	2	1	41	أحضر الدراسة بانتظام.
5	4	3	2	1	42	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن انتهى.
5	4	3	2	1	43	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.
5	4	3	2	1	44	عندما أستذكر دروسي، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.
5	4	3	2	1	45	في الغالب أجد أنني لا أقضى وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى
5	4	3	2	1	46	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافا لنفسى من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة زمنية.

5	4	3	2	1	47	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر.
5	4	3	2	1	48	قلما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.
5	4	3	2	1	49	أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات والمناقشات.

مقياس فعالية الذات

Rogers, Sherer et Al

إعداد: روجرز و شيرر و آخرون

تعليمية:

- ❖ يهدف هذا المقياس إلى قياس الأفراد لفعاليتهم الذاتية، و هو غير مرتبط بحالة معينة أو نمط معين من السلوك.
- فيمايلي عدد من العبارات المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و تحديد إلى أي مدى تنطلق عليك و ذلك برسم دائرة حول الحرف الذي يناسب شعورك، حاول أن تعبر عما تشعر به و ليس ما ترغب أن تكون عليه.
- نرجو أن تكون إجابتك صادقة و معبرة عن حالتك النفسية الحالية، و ليس كما تحبذها أن تكون.
 - نرجو أن تعلم أنه ليست هناك اجابات صحيحة و أخرى خاطئة في هذا المقياس.
 - ليس هناك وقت محدد للاستجابة، و لكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا في الاجابة.
- و الآن يمكنك قلب الصفحة و البدء في الإستجابة

Echelle d'efficacité personnelle

المتوسطة: الاسم و اللقب: الجنس:

الرقم	العبارة	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	لا أدري	تنطبق نوعا ما	تنطبق تماما
01	أحب غرس النباتات المنزلية	1	2	3	4	5
02	أنا متأكد من قدرتي على تنفيذ ما أخطط له	1	2	3	4	5
03	تكمّن إحدى مشكلاتي في أنني لا أؤدي مهامي في وقتها	1	2	3	4	5
04	عندما لا أستطيع القيام بالعمل للمرة الأولى فإنني أواصل المحاولة إلى غاية التمكن من ذلك	1	2	3	4	5
05	أعتقد أن للوراثة دور أساسي في شخصية الفرد	1	2	3	4	5
06	يصعب على تكوين صداقات جديدة	1	2	3	4	5
07	نادرا ما أحقق الأهداف التي أضعتها لنفسي.	1	2	3	4	5
08	أتخلى عن الأشياء قبل إتمامها	1	2	3	4	5
09	أحب ممارسة الطبخ	1	2	3	4	5
10	عندما أرى شخصا أريد لقاءه فإنني أشرع في السير نحوه بدلا من انتظار قدمه	1	2	3	4	5
11	أتجنب مواجهة الصعوبات	1	2	3	4	5
12	إذا واجهتني صعوبات في أداء عمل ما فأنتني لا أحاول التغلب عليه	1	2	3	4	5
13	يوجد مقدار من الخير عند كل فرد	1	2	3	4	5
14	إذا التقيت بشخص مهم يصعب على إقامة صداقة معه فإنني سرعان ما أتوقف على فعل ذلك	1	2	3	4	5
15	استمر في تأدية عملي إلى غاية إكماله حتى و ان لم يكن ممتعا.	1	2	3	4	5
16	عندما أقرر القيام بشئ ما فإنني أتخلى عنه مباشرة	1	2	3	4	5

5	4	3	2	1	احب العلم	17
5	4	3	2	1	اذا لم أنجح في العمل الذي شرعت فيه فإنني أتخلى عنه مباشرة.	18
5	4	3	2	1	لا أتخلى بسهولة عن محاولة تكوين صداقة مع شخص يبدو غير مهتم في البداية	19
5	4	3	2	1	عندما أواجه صعوبات غير متوقعة فإنني لا أحسن التعامل معها بشكل جيد.	20
5	4	3	2	1	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنانا.	21
5	4	3	2	1	أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تظهر لي صعوبة	22
5	4	3	2	1	لا يزيدني الفشل إلا رغبة في المحاولة أكثر	23
5	4	3	2	1	أشعر بالراحة في المناسبات الاجتماعية	24
5	4	3	2	1	احب كثيرا ركوب الخيل	25
5	4	3	2	1	اشك في قدراتي في أداء الأعمال	26
5	4	3	2	1	أنا شخص يعتمد على نفسه	27
5	4	3	2	1	اكتسب أصدقائي بواسطة قدراتي الشخصية على التكوين الصداقات	28
5	4	3	2	1	أنا شخص متردد كثيرا في اتخاذ القرارات	29
5	4	3	2	1	لا أرى أنني قادر على التعامل مع معظم ما يحدث في من مشكلات	30

Statistiques de groupe

	Niveau.sentiment. efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Répétition	Bas	47	14,98	3,207	,468
	élevé	45	15,62	2,902	,433
Maîtrise	Bas	47	20,79	3,647	,532
	élevé	45	22,62	4,484	,668
Organisation	Bas	47	14,11	3,696	,539
	élevé	45	15,47	3,402	,507
Pensée.critique	Bas	47	17,83	2,470	,360
	élevé	45	18,64	3,024	,451
Autorégulation	Bas	47	37,30	5,237	,764
	élevé	45	41,40	7,530	1,122
Gestion.environment	Bas	47	24,36	5,215	,761
	élevé	45	27,09	5,779	,862
Organisation.effort	Bas	47	12,11	2,639	,385
	élevé	45	13,40	2,965	,442
Apprentissage.camarades	Bas	47	10,21	3,071	,448
	élevé	45	10,07	2,799	,417
Recherche.aide	Bas	47	14,19	2,692	,393
	élevé	45	13,64	3,001	,447

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances	
		F	Sig.
Répétition	Hypothèse de variances égales	,589	,445
	Hypothèse de variances inégales		
Maîtrise	Hypothèse de variances égales	1,262	,264
	Hypothèse de variances inégales		
Organisation	Hypothèse de variances égales	,631	,429
	Hypothèse de variances inégales		
Pensée.critique	Hypothèse de variances égales	,376	,542
	Hypothèse de variances inégales		
Autorégulation	Hypothèse de variances égales	2,274	,135
	Hypothèse de variances inégales		
Gestion.environment	Hypothèse de variances égales	,590	,444
	Hypothèse de variances inégales		
Organisation.effort	Hypothèse de variances égales	1,290	,259
	Hypothèse de variances inégales		
Apprentissage.camarades	Hypothèse de variances égales	,425	,516
	Hypothèse de variances inégales		
Recherche.aide	Hypothèse de variances égales	,680	,412
	Hypothèse de variances inégales		

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		t	ddl	Sig. (bilatérale)
Répétition	Hypothèse de variances égales	-1,008	90	,316
	Hypothèse de variances inégales	-1,010	89,722	,315
Maîtrise	Hypothèse de variances égales	-2,158	90	,034
	Hypothèse de variances inégales	-2,148	84,838	,035
Organisation	Hypothèse de variances égales	-1,834	90	,070
	Hypothèse de variances inégales	-1,838	89,864	,069
Pensée.critique	Hypothèse de variances égales	-1,418	90	,160
	Hypothèse de variances inégales	-1,412	84,995	,162
Autorégulation	Hypothèse de variances égales	-3,044	90	,003
	Hypothèse de variances inégales	-3,021	78,162	,003
Gestion.environment	Hypothèse de variances égales	-2,378	90	,020
	Hypothèse de variances inégales	-2,373	88,117	,020
Organisation.effort	Hypothèse de variances égales	-2,213	90	,029
	Hypothèse de variances inégales	-2,207	87,769	,030
Apprentissage.camarades	Hypothèse de variances égales	,238	90	,812
	Hypothèse de variances inégales	,239	89,788	,812
Recherche.aide	Hypothèse de variances égales	,921	90	,359
	Hypothèse de variances inégales	,919	87,965	,361

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence moyenne	Différence écart-type
Répétition	Hypothèse de variances égales	-,643	,639
	Hypothèse de variances inégales	-,643	,637
Maîtrise	Hypothèse de variances égales	-1,835	,850
	Hypothèse de variances inégales	-1,835	,854
Organisation	Hypothèse de variances égales	-1,360	,742
	Hypothèse de variances inégales	-1,360	,740
Pensée.critique	Hypothèse de variances égales	-,815	,575
	Hypothèse de variances inégales	-,815	,577
Autorégulation	Hypothèse de variances égales	-4,102	1,347
	Hypothèse de variances inégales	-4,102	1,358
Gestion.environnement	Hypothèse de variances égales	-2,727	1,147
	Hypothèse de variances inégales	-2,727	1,149
Organisation.effort	Hypothèse de variances égales	-1,294	,585
	Hypothèse de variances inégales	-1,294	,586
Apprentissage.camarades	Hypothèse de variances égales	,146	,613
	Hypothèse de variances inégales	,146	,612
Recherche.aide	Hypothèse de variances égales	,547	,594
	Hypothèse de variances inégales	,547	,595

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
Répétition	Hypothèse de variances égales	-1,912	,625
	Hypothèse de variances inégales	-1,909	,622
Maîtrise	Hypothèse de variances égales	-3,525	-,145
	Hypothèse de variances inégales	-3,534	-,136
Organisation	Hypothèse de variances égales	-2,833	,113
	Hypothèse de variances inégales	-2,831	,110
Pensée.critique	Hypothèse de variances égales	-1,956	,327
	Hypothèse de variances inégales	-1,962	,333
Autorégulation	Hypothèse de variances égales	-6,779	-1,425
	Hypothèse de variances inégales	-6,805	-1,399
Gestion.environnement	Hypothèse de variances égales	-5,005	-,449
	Hypothèse de variances inégales	-5,011	-,443
Organisation.effort	Hypothèse de variances égales	-2,455	-,132
	Hypothèse de variances inégales	-2,459	-,129
Apprentissage.camarades	Hypothèse de variances égales	-1,073	1,365
	Hypothèse de variances inégales	-1,070	1,362
Recherche.aide	Hypothèse de variances égales	-,633	1,727
	Hypothèse de variances inégales	-,636	1,730

L'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les élèves

Notre étude sur l'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'apprentissage autorégulé est réalisée sur un échantillon de 180 élèves lyciens, pris d'une manière aléatoire, les données retenues ont été recueillies à partir des deux échelles : celui de sentiment d'efficacité personnelle de **Rogers et al (1982)**, ainsi l'échelle de **P.Pintrich (1991)** concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé.

Les résultats indiquent que les élèves ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé font un plus grand usage de stratégies, gèrent mieux leur temps, leur environnement, contrôlent et régulent mieux leur apprentissage. Contrairement à ceux ayant un bas niveau d'auto-efficacité ils font moins d'usage de stratégie et une faible implication par rapport à leurs buts.