



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

Mémoire de fin de cycle

Le Thème :

**L'effet de l'intelligence émotionnelle sur le choix
des stratégies d'apprentissage autorégulé chez
les lycéens**

Etude réalisée au sein des lycées de CHEMINI et de BERCHICHE

En vue d'obtention du diplôme de Master Psychologie

Option : Psychologie Clinique

Réalisé par :

M^{elle} HAMADEN Meriem

M^{elle} FERHAT Lamia

Dirigé par :

M^r .BENCHALLAL.A

Année universitaire 2017/2018

Remerciements

Ce mémoire est le fruit des efforts de toutes nos années d'études à l'université de Bejaia « ABDERRAHMANE MIRA ». Il a été réalisé dans le but d'obtenir un titre de psychologue clinicienne en « psychologie clinique ».

Avant d'entamer la présentation de notre projet, nous tenons à gratifier le dieu tout puissant qui nous a permis d'effectuer ce travail et qui sans le courage et la volonte qu'il nous a accordé, nous n'aurions pu être là.

Nous tenons aussi à remercier notre encadreur de thèse Mr. BENCHALLAL pour nous avoir épaulés et partager avec nous son expérience autant qu'enseignant.

Un grand merci pour les membres de jury ici présent pour nous avoir accordés un peu de leur temps afin d'évaluer et commenter ce modeste mémoire.

Une profonde gratitude s'adresse à toutes personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, à nos enseignants qui nous ont accompagnés tout au long de ces cinq années et dont leur cours été bien plus que de simple leçon de l'académie mais aussi de la vie.

Dédicaces

Je tiens à dédier ce modeste travail

Aux deux personnes, qui sans eux je n'aurai pu arriver à ce stade de la vie, aux personnes qui ne se sont pas contenté de me donner la vie mais aussi de m'avoir tenu la main et supporter dans chaque instant de mon existence.... A mes chers parents (FERHAT et NADIA).

A tous mes frères, DJAMEL et sa femme SIHAME et leurs enfants (FERIEL, FAYCEL, LYCIA, ADEM, NOUR EL HOUDA). TOUFIK et sa femme NASSIMA et leur fils (WILLAN), HABIB et ELGHANI que leur sentiments de fraternité est aussi chaleureux que le soleil du printemps.

A mes seconde mères, mes tontes ZAHIA et NABILA et tous mes oncles et leur femmes, en particulier à toi SOUHILA et ton future bébé

A toutes mes cousines qui représente mon enfance, ma joie et ma folie, merci beaucoup de m'avoir supporté ROZA , AMEL ,LINA ,LEILA , KENZA , LYNDA , RANIA, MANEL, IKRAM, FERIEL.

A mes tendres et douces grand-mère ZOUBIDA et DJAZIA

A mes seconde sœurs, mes amies « KAHINA, THIZIRI, SILIA, KAMILIA, DJAWIDA, SANA, FATIMA, NASSIMA »

A toi ma binôme LAMIA

Meriem. H

Dedicaces

Avec l'aide de Dieu le tout puissant est enfin achevé ce travail que :

Je dédie particulièrement à mes chers parents (**KAMEL** et **NORIA**) sources de mes joies, secret de ma force, qu'a consacré leur existence à bâtir la mienne, pour leur soutien, patience pour ce qu'ils ont fait pour que je puisse arriver à ce stade.

A mon père mon bien aimé, qu'est toujours disponible pour nous et prêt à nous aider je lui confirme mon attachement et mon profond respect.

A ma mère qui m'a encouragé durant toutes mes études et qui sans elle ma réussite n'aurait pas eu lieu.

A ma grand-mère une longue vie inshallah et à la mémoire de mon grand-père MOHAND AMKRAN.

A mes chères frères, ma petite sœur KANZA qui m'est très chère, mes aimables frères SIDALI le bijou de la famille, LYES et sa belle femme BAYA et mon neveu NAYEN.

A mes seconde mères, mes tentes FATIMA et DJAMILA et tous mes oncles et leur femmes, en particulier à vous KAMEL et SAIDA

A toute ma famille, cousins et cousines (maternel et paternel)

A tous mes amis(es) de ma promotion de psycho particulièrement pour mes copines SABRINA, NEZIAD, NESRINE, MELISSA, NABILA, FATIMA, SARAH, KATIA.

A WANIS et sa famille.

À tous ceux que j'ai connus durant mon cycle d'étude.

Et à toi ma binôme MERIEM.

F. Lamia

Introduction

Introduction

Le cerveau humain est l'un des sujets les plus importants et complexes jamais étudiés, sa capacité à raisonner et à stocker des milliers voire des milliards de données et les traiter avec logique le distingue de toute autre forme vivante, qui elle-même se repose sur l'instinct naturel.

Toutefois, l'homme avec son esprit ne peut être que raisonnable et intelligent, il lui faut trouver une certaine harmonie avec ses émotions qui elles-mêmes sont dénuées de logique.

L'intelligence émotionnelle qui est le thème de notre recherche est la clé pour parvenir à un certain équilibre entre l'intelligence et l'émotion, car être émotionnellement intelligent, c'est avoir conscience de ses émotions. Elle s'applique de manière utile et décisive dans le monde de l'apprentissage, il est nécessaire d'identifier la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies utilisées par les élèves pour apprendre. Pour cela, on a pris un groupe d'élèves du niveau secondaire, des adolescents de la même génération qui reçoivent la même éducation et qui vivent dans le même environnement. Afin d'étudier leur comportement et leur état émotionnel en cette période de leur vie scolaire.

Donc dans ce délicat travail nous discuterons de la problématique sur l'effet de l'intelligence émotionnelle sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé.

Pour répondre à cette question nous avons partagé notre travail en deux parties : la partie théorique et pratique, qui contient cinq chapitres.

Le premier chapitre traite le cadre général de la problématique qui contient : la problématique, les hypothèses, les objectifs de la recherche, les raisons de choix du thème, les concertes opérationnels et les études antérieures.

Le deuxième chapitre est consacré pour étudier l'intelligence émotionnelle : qui regroupe trois parties, la première partie concerne l'intelligence : la nature de l'intelligence, les définitions, les aspects de l'intelligence, les formes et les théories de l'intelligence. La seconde partie est consacrée aux émotions : la définition de l'émotion, la structure de

cerveau (l'émotion), comment fonctionne une émotion au niveau de neurobiologique, les types, et les théories des émotions. La troisième partie : concerne l'intelligence émotionnelle : la nature , les définitions de l'intelligence émotionnelle, les composants, les modèles, la mesure de l'intelligence émotionnelle, l'école algérienne et l'intelligence émotionnelle, le cheminement de l'intelligence a l'intelligence émotionnelle, la relation entre l'intelligence et l'émotion et la relation entre l'intelligence, l'émotion et l'intelligence émotionnelle.

Le troisième chapitre cerne les stratégies d'apprentissage autorégulé qui regroupe deux parties, la première partie consacrée pour l'apprentissage : les définitions d'apprentissage, les pôles qui structurent l'apprentissage, les formes, les théories, les caractéristiques, les piliers et les types d'apprentissage. La seconde partie pour les stratégies d'apprentissage autorégulé qui se compose de trois sous partie, d'abord, nous avons parlé de l'apprentissage autorégulé ces définitions, les modèles et les phases, après viens les stratégies d'apprentissage on a abordé les définitions et les types, par ailleurs, on l'a fini avec les stratégies d'apprentissage autorégulé, les définitions et les catégories.

Le quatrième chapitre explique la méthodologie de recherche ; la pré-enquête, la présentation de terrain, la méthode utiliser, l'échantillon et ses caractéristiques, les techniques de la recherche utiliser, le déroulement de l'enquête et les difficultés rencontrer, les outils statistiques de la recherche.

Le cinquième chapitre intitulé : l'analyse et l'interprétation des résultats.

Enfin, nous finirons notre thème par une exposition de nos résultats de recherche

Partie
Théorique

Chapitre I

Cadre général de la problématique

Préambule

1. La problématique
2. Les hypothèses
3. Les raisons de choix du thème
4. Les objectifs de la recherche
5. Les concepts clés et opérationnels
6. Les études antérieures
7. Commentaire sur les études antérieures

Synthèse

Préambule :

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

1. La problématique

Le degré de l'importance que nous donnons à la science est parmi les critères qui permettent aux nations de se développer.

La source de cette dernière c'est bien l'école. Et comme CORNO considère que l'école est le lieu excellent pour mettre en œuvre des processus révolutionnaire. Compte tenu du caractère imposé des activités d'apprentissage. **(L. COSNEFROY, 2011, p44)**

L'école vise à éduquer les jeunes sur les connaissances, les faits, les valeurs sociale et religieuses, les méthodes de travail et de pensée dans lequel il lui faut occuper de nouveau rôle parallèlement a l'acquisition des outilles de la culture (lecture, écriture, calcule) et des moyens logique de pensée. **(N. SILLAMY, 2003, p93)**

L'école c'est une institution à la fois familière et singulière, devenir adulte chacun se souvient avec plaisir, amertume ou regret mais toujours avec émotion de ses années d'école, des amis que l'on garde parfois pour la vie des enseignants que l'on a admirés , des leçons et des devoirs, des joies et des peines qui nous ont accompagnés.

L'école est aussi un lien singulier. Avec ses règles, ses outils et ses rythmes propres, un lien d'apprentissage séparé de la famille et d'autres sources de culture, tenu a l'écart des secousses de la vie sociale. **(S.POUTS-LAJUS, M.RICHE-MAGNIER, 1998, p5)**

Pour cela dans notre sujet nous intéressons à cet élève qui côtoie l'école qu'est l'acteur, cet apprenant adolescent.

L'adolescence étant une tranche de notre vie se présente comme une réalité totale et complexe, comme un monde qui, sans être clos puisqu'il se rattache à l'enfance qui le précède et à l'âge adulte qui le suit, s'organise suivant son propre mouvement, elle peut être étudiée à plusieurs points de vue, il existe une biologie, une psychologie, une sociologie, une pédagogie, voire même une morale de l'adolescence. Il nous faudra donc, pour avoir une idée juste, considérer les divers aspects de la réalité. L'étude psychologique restera notre préoccupation essentielle, mais elle sera soutenue et complétée par les autres indications que nous fourniront d'autres sciences. **(M. DEBESS, 1979, p 10)**

C'est la raison pour laquelle les diverses approches théoriques en psychologie de l'éducation s'appuient fréquemment sur des théories psychologiques plus générale. C'est ainsi que les théories de l'apprentissage et de l'éducation peuvent être réparties en trois grandes catégories selon que l'on considère sur les éléments déterminants résident plutôt : dans individu lui-même (capacité intellectuelles, motivation, etc...), dans l'environnement (enseignant, milieu familial, méthode pédagogique etc...), dans l'interaction entre ces deux types de facteur. **(J .LECOMTE, 2007, p79)**

Autrement dit tout homme reçoit deux sortes d'éducation : l'une qui lui est donnée par les autres, et l'autre beaucoup plus .qu'il se donne à lui-même.**(K. PETIT, 1997, p 128)**

Aussi l'éducation ne vise pas à modifier la nature de celui qu'on élève mais à l'aider à se développer harmonieusement dans son milieu, elle nécessite la connaissance de ses besoins des lois de sa croissance physique et mentale. Malgré les recommandations des pédagogues l'éducation autoritaires persista jusqu'au début 19 siècle n'est que sous l'influence des travaux des psychologues contemporains qu'une forme plus adaptée l'éducation s'est répandue, celle-ci commence dès la naissance de l'enfant et même avant par celle des parents.**(N. SILLAMY, 2003, p94)**

Ensuite, le système éducatif algérien a dû cependant faire face à la dure réalité de la démographie qui donnera un caractère topique au projet initial. La volonté du nouvel état algérien de moderniser l'économie et de généraliser l'instruction à tous les enfants a coïncidé avec une croissance exceptionnelle de population et des effectifs d'âge scolaire, les cohortes à l'entrée de système d'enseignement.

Chaque année plus nombreuse pèsent considérablement sur les finances publiques, etc. **(K.KATEB, 2006, p10)**

Volonté, ordre, temps : tels sont les éléments de l'art d'apprendre. **(K. PETIT, 1997, p35)**

De fait que l'apprentissage constitue un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte dans l'interaction de celui-ci avec le milieu, il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation entre plusieurs sujets soumis au même apprentissage on constate des différences par fois considérable qui sont dues aux facteurs personnels tel que l'âge, la motivation et attitude plus au moins active de chacun. **(N. SILLAMY, 2003, p26)**

Le mot apprentissage est l'un des plus difficiles à définir dans un domaine, celui de l'éducation où la complexité est une constante remarquons en premier lieu, qu'apprendre est volontiers confondu avec comprendre, nous commencerons par voir s'il est possible de distinguer les deux termes. En outre, l'apprentissage peut se définir à partir de comportement de l'élève « visible », comme à partir des structures de pensée « non visible » qui sous-tendent ce comportement, il peut, être défini à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances.

Selon les points de vue théoriques choisis, les définitions peuvent se révéler fortement antagonistes. En conséquence, l'idée de stratégie d'apprentissage varie, également, en fonction de la définition choisie, nous nous limiterons à donner quelques approches essentielles, sans visée exhaustive, de façon à situer les questions de l'apprentissage et des stratégies dans un réseau de définitions qui

s'alimente autant à l'approche psychologique qu'à l'entrée plus directement éducative. Ces deux entrées se complètent utilement pour aider le professeur à comprendre l'élève lorsqu'il apprend.

Complémentairement, les activités mentales que l'élève mobilise pour résoudre des tâches scolaires peuvent s'entendre dans une dimension universelle, ce qui est identique chez chaque élève qui apprend, mais aussi dans une dimension individuelle, qui se traduit par hétérogénéité des conduites d'apprentissage observées en classe. **(M. PERRAUDEAU, 2006, p13)**

Alors l'élève apprend pas mal de choses où il sera évaluer en examinant ses connaissances, donc il sera confronter à pas mal de questions où il sera obligé de faire travailler ses connaissances, son bagages théoriques et techniques en suivant certaines stratégies qui se diffère d'un élève à un autre, chacun a sa manière, son attitude à comprendre les relations qui existe entre les éléments d'une situation et s'y adapter afin de réaliser ses fins propres.

Avec le bouleversement du monde la technologie va avec dans lequel elle a marqué sa place on parle de l'intelligence artificiel où les chercheurs en informatique sont intéressées par l'étude des mécanismes psychologiques afin de les copier sous les noms générique d'intelligence artificiel où on ne doit pas nier son utilisation de la part nos générations.

Là on va parler de l'intelligence humain qui joue un grand rôle, l'être humain utilise ses propres stratégies ses facultés mentale face à ces conflits pour les bien résoudre, par exemple, l'intelligence qu'est le meilleur prédicateur de la réussite dans de nombreux domaines (l'école, travail, vie sociale...)

L'intelligence est la capacité à apprendre à partir de l'expérience, à résoudre des problèmes et à utiliser son savoir pour s'adapter à de nouvelle situation. **(D.G .MYERS, 2004, p422)**

La notion de l'intelligence générale repose sur une intuition assez partager, selon laquelle on distingue facilement les individus que tout le monde qualifie

d'intelligents de ceux qui le sont beaucoup moins, toute fois, à y regarder de plus près, on constate que les capacités et les talents peuvent être multiples, Néanmoins, l'observation de ces déférences individuelles n'enlève rien à l'intuition d'une forme d'intelligence générale qui s'appliquerait à de nombreux domaines de la vie.

(F. RAMUS, 2012, p 4)

Mais à l'arrivée de ce nouveau concept de l'intelligence émotionnelle cette vision à changer en 1990 PETER SALOVEY et JOHN MYER ont proposé le terme d'intelligence émotionnelle pour référer à l'habiliter d'une personne à reconnaître, à utiliser, à comprendre et à gérer ses propres émotions et celle des autres. Donc l'émotion prend ici place dans la composition même du concept de l'intelligence, cette dernière n'est plus que résultat d'une mesure a un test qui pour beaucoup n'est qu'une forme de conformisme sociale, mais un système comprenant différent modes de réaction correspondant à différent types de problèmes humains (intelligence spatiale, verbale, logicomathématique, musicale, interpersonnel et émotionnelle.)

Certain voyant l'intelligence émotionnel comme une explication de l'échec scolaire chez enfants ayant portant une autre intelligence tout à fait convenable, voir supérieur. N'étant pas intelligents émotionnellement étant trop émotifs ou pas assez, ne réagissant pas convenablement aux interactions émotionnelles avec leurs pairs, ces enfants couperaient de la société et en subiraient les conséquences dans leurs performances concernant d'autres domaine , le manque d'intelligence émotionnelle pourrait aussi pour ceux - là d'être traduit par un manque de curiosité, de confiance, de coopération, de maîtrise de soi qui sont nécessaires à une bonne évolution dans le domaine scolaire. **(C. CHARRON ET AUTRES, 2007, p 93)**

D'autre part, l'intelligence émotionnelle n'est déterminé génétiquement elle s'apprend et se développe pendant toute l'enfance jusqu'à l'âge mûr au fur et à mesure que nous parcourons nos sentiers de vie nous apprenons grâce a nos expériences. **(I. DERY, 2006, p1)**

Puisque nous apprenons grâce à nos expériences donc nous avons tous des façons bien différentes d'apprendre et enregistrer l'information et d'aboutir aux

déductions logiques des exercices des différentes matières. À titre d'exemple l'une de ses façons d'apprentissage on cite bien l'apprentissage autorégulé.

L'autorégulation des apprentissages concerne aussi bien les élèves que les étudiants ou les adultes en formation, c'est pourquoi nous ressemblerons ces trois catégories au sein de terme apprenant que nous utiliserons de façon systématique. **(L. COSNEFORY, 2011, p7)**

Parler d'apprentissage autorégulé c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. La définition qu'on en donne est souvent indirecte à partir des caractéristiques des apprenants autorégulés. Se sont les personnes qui trouvent en elles-mêmes des ressources pour entrer dans le travail, persister et adapter leur fonctionnement aux conditions changeantes du travail en cours. **(L. COSNEFROY, 2011, p10)**

La supposition fondamentale qui découle de ce qui précède est la possibilité pour les élèves de contrôler eux-mêmes leur propre fonctionnement psychologique. L'apprentissage autorégulé implique l'autocontrôle actif dirigé par l'élève vers un but, à la fois du comportement, de la motivation, des émotions et de cognitions mais aussi du contexte. **(GARCIA ET PINTRICH, 1993, p2)**

Qui se contrôle soi-même, se répare soi-même, sans intervention extérieure.

Compte tenu de toutes ces considérations, nous avons pu soulever la question qui guidera notre recherche qu'est :

Est-ce que le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé diffère selon le niveau de l'intelligence émotionnelle (élevée ou basse) ?

Pour mener à bien notre réflexion, nous avons posé d'autre question plus détaillée :

- L'intelligence émotionnelle exerce-t-elle un effet sur l'apprentissage autorégulé ?

2. Les hypothèses :**Hypothèse général :**

Il existe une différence dans les degrés des stratégies d'apprentissage autorégulée chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle.
(Basse, élevée)

Hypothèses partielle :

1. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
2. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
3. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
4. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon le degré de leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
5. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognition chez les élèves, selon le degré de leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
6. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la gestion de temps chez les élèves, selon le degré de leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)

7. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie l'organisation de l'effort chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
8. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)
9. Il existe une différence dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse)

3. Les Raisons de choix du thème :

- La curiosité que nous avons pour savoir quel est l'effet de l'intelligence émotionnelle sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Nous nous sommes intéressées sur l'étude des deux concepts l'intelligence émotionnelle et les stratégies d'apprentissage vu leur importance dans la réussite scolaire puisque elles se considèrent comme une capacité émotionnelle et intellectuelle prête à se développer.
- Connaître les types de stratégies appropriées à chaque type de l'intelligence.
- Découvrir comment l'apprenant puisse accomplir en toute autonomie une tâche dans une discipline de son cursus en dehors des activités d'enseignement.

4. Objet de la recherche :

- Connaître l'impact de l'intelligence émotionnelle sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Comprendre et interpréter plus nettement le sujet de l'intelligence émotionnelle et les stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Elargir nos connaissances et découvrir le degré de l'intelligence émotionnelle chez les lycéens.
- Appliquer nos connaissances théoriques sur le terrain.

5 .Définition des concepts clés et opérationnels :**I. Définition des concepts clés :****1. L'intelligence :**

« L'intelligence est la capacité globale d'adaptation à l'environnement et s'attend à ce que des personnes dites soient mieux ajuster socialement et émotionnellement » (S. DAVID, R. SCHETER KLAUS, 2009, p308)

2. Emotion :

« L'émotion un ensemble complexe incluant un éveil physiologique, des sentiments, des processus cognitifs et des réactions comportementales, en réponse à une situation perçue comme signifiante ». (D. G. MYERS, 2004, p531)

3. L'intelligence émotionnelle :

« L'intelligence émotionnelle se définit comme la manifestation concrète de certaines compétences en temps voulu, de manière adéquate et proportionnée » (M.FONTANEL, 2008, p73)

4. Stratégie :

« L'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (T. SOUAD, 2012, p12)

5. Apprentissage :

« l'apprentissage est un processus d'acquisition ou de changement , dynamique et interne à une personne , laquelle mue par le désir et la volonté de développement , construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son environnement , de l'interaction entre les données internes et externes au sujet d'une prise de conscience personnelle » (D .ERUDITION , 1998, p148)

6. Autorégulé :

« Les Régulations sont des mécanismes permettant le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (V.PETOUD, 2009, P6)

7. Stratégie d'apprentissage :

« C'est la façon d'apprendre de chaque personne, la façon dont on organise ses pensées pour bien réussir à comprendre et accomplir une tâche déterminée » (V. HARRIS, 2002, p54)

8. Apprentissage autorégulé :

L'apprentissage autorégulé comme étant un processus complexe et dynamique, « qui prend sa source dans l'histoire de l'apprenant, et qui s'adapte aux divers contextes ». (C.CARTIER et L.BUTLER, 2016, p42)

9. Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

« Il est un ensemble d'étapes intégrées, qui comprennent les procédures 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, p18)

II. Définition des concepts opérationnels :**1. L'intelligence émotionnelle :**

« C'est le degré totale, des réponses des élèves de deuxième année secondaire de lycée (CHAHID OUDDAK ARAB DE CHEMINI ET CHAHID MESBAH HAMID DE BERCHICHE) à l'échelle de l'intelligence émotionnelle qui a été construit par SCHUTTE et Al, et le degré totale détermine est ce que l'élève possède une intelligence émotionnelle élevé ou basse. »

2. Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

« c'est le degré totale, des réponses des élèves de deuxième année secondaire de lycée (CHAHID OUDDAK ARAB DE CHEMINI ET CHAHID MESBAH

HAMID DE BERCHICHE) à l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé qui a été construit par PINTRICH et AL, et le degré totale détermine est ce que les élèves possède un niveau des stratégie d'apprentissage d'autorégulation »

6 .Les Etudes antérieures :

6.1. L'intelligence émotionnelle :

6.1.1. Les Etudes de PETER SALOVEY et JOHN MAYER (1990):

La première conceptualisation de l'intelligence émotionnelle selon ce modèle revient à PETER SALOVEY et JOHN MAYER. Selon eux, elle apparait comme une forme d'habiletés mentale et par conséquent comme une intelligence pure.

En 1997, ils transforment ce concept en un construit de quatre compétences :

- La perception émotionnelle ou habileté à percevoir et exprimer les émotions.
- L'assimilation émotionnelle ou facilitation émotionnelle de la pensée.
- La compréhension émotionnelle ou habileté à comprendre et raisonner au sujet d'émotions même complexes.
- La gestion des émotions ou habileté à gérer ses émotions et celles d'autrui.

SALOVEY ET MAYER définissent l'intelligence émotionnelle comme l'habilité à percevoir, comprendre, gérer et utiliser les émotions pour faciliter la pensée.

6.1.2. L'Etude de GOLDMAN(1995)

DANIEL GOLDMAN, psychologue et journaliste scientifique pour le New York times, a donné à travers ses livres et articles une reconnaissance planétaire au concept d'intelligence émotionnelle.

Basé sur un ensemble de compétences émotionnelles et sociales qui contribuent à la performance managériale, ce modèle décrivait à l'origine l'intelligence émotionnelle comme un concept à 5 dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'auto-motivation, la perception et la compréhension des émotions d'autrui et

la gestion des relations. Le modèle proposé actuellement se structure en 18 compétences organisées en 4 branches : conscience de soi, gestion de soi, conscience des autres et gestion des relations.

6.1.3. Les Etudes de BAR-ON (1997) :

REUVEN BAR-ON est l'un des premiers chercheurs à avoir proposé l'expression de quotient émotionnelle pour mesurer l'intelligence émotionnelle. Selon lui, elle se situe au croisement de compétences et d'habiletés émotionnelles et sociales qui favorisent un comportement intelligent.

Il définit 5 méta-facteurs de l'intelligence émotionnelle :

- Intra-personnel (conscience de soi et expression de soi).
- Interpersonnel (conscience des autres et interaction).
- Gestion de stress (gestion et contrôle du stress).
- Adaptabilité (gestion de changement).
- Humeur géniale (auto-motivation).

Chacun de ces méta-facteurs comprend d'autres compétences et habilités qui y sont reliées.

6.1.4. Les Etudes de PETRIDES et FUMHAM (2003) :

À la déference des modèles précédents, celui de PETRIDES et FUMHAM envisage l'intelligence émotionnelle comme une caractéristique de la personnalité. Selon eux, elle est constituée des différentes dispositions en jeu pour prêter attention, traiter et utiliser une information affective de nature intra- ou interpersonnelle. (L.KOTSOU, 2012, pp 22-23)

6.1.5. Les Etudes PETRIDES et AL (2004 ,2006):

En2004 : Ont montré que l'intelligence émotionnelle peut être considérée comme prédictiveur de la réussite scolaire uniquement si le Q.I de l'élève est inférieur à 118.les élèves dotés d'une faible capacité cognitive ont davantage de difficultés face aux défis posés et ont subséquemment, besoin de capacités non cognitives afin de

surmonter ces obstacles. Une intelligence émotionnelle élevée est donc plus importante pour les étudiants avec Q.I faible L'intelligence émotionnelle semble au contraire ne pas avoir le même effet pour des sujets dotés d'un Q.I élevé.

Un résultat d'intelligence émotionnelle élevé est associé négativement avec des absences non autorisées. On remarque en plus que les élèves ayant une intelligence émotionnelle basse sont significativement plus souvent expulsés de l'école.

En 2006 : Ont également montré que les élèves ayant des hauts scores d'intelligence émotionnelle sont considérés par leur pairs comme étant plus coopératifs, et étant moins agressifs, et étant moins dépendants et moins destructeurs.

6.1.6. Les Etudes de MIKOLAJCZAK et AL. (2007) :

En 2007 Ont analysé les scores d'I.E. globaux et les facteurs d'intelligence émotionnelle dans différents secteurs professionnels. Il en ressort que les scores globaux élevés ont été obtenus par les personnes travaillant dans le secteur de la santé et des finances. Au contraire, les scores globaux les plus bas ont été observés chez les sans-emplois. Ces constatations sont en accord avec l'idée courante que l'intelligence émotionnelle est une condition nécessaire au succès professionnel.

(B. KERRIN, 2008, pp19-22)

6.2. L'Apprentissage autorégulé :

6.2.1. Les Etudes de BJ Zimmerman :

BJ ZIMMERMAN (1986) de son coté réalise ses travaux dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de BANDURA (1986) fondé sur le principe du déterminisme réciproque entre la pensée de l'individu, ses comportements et le contexte de référence le contrôle de l'apprentissage autorégulé de ZIMMERMAN propose un processus cyclique de pensées et d'action se réalisant à travers trois phases essentielles : l'anticipation, le contrôle de la performance ou de la volition et l'auto-évaluation .

Il propose par ailleurs une séquence de développement de l'apprentissage autorégulé allant de l'observation (imitation d'un modèle efficace) à l'émulation (imitation d'une performance générale d'un modèle avec l'aide d'une autre personne), jusqu'à l'autocontrôle (reproduction indépendante de l'action d'un contexte structuré selon les caractéristiques personnelles et le contexte)

6.2.2. Les Etudes de WINNE et HADWIN :

WINNE et HADWIN (1998) proposent aussi un modèle d'organisation cognitiviste pour expliquer l'apprentissage autorégulé leur modèle se compose de quatre **phases récursives de la cognition à savoir** la compréhension de la tâche, l'établissement de buts et la planification des moyens pour les atteindre, la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'adaptation métacognitive chacune de ces phases fait l'objet d'une production rendue possible sous diverses conditions, dont les conditions de la tâche (par exemple, les consignes), les conditions cognitives (par exemple, les connaissances métacognitives et les facteurs motivationnels), les standards de performance et les opérations à réaliser (stratégies)

En **2000**, **WINNE et PERRY** proposent que l'apprentissage autorégulé soit considéré comme une action située dans un événement ayant un début et une fin et non comme un trait de personnalité qui reste stable à travers les activités rencontrées.

6.2.3. Les Etudes de M BOEKAERTS :

M BOEKAERTS (1999) présente un modèle explicatif de l'apprentissage autorégulé reposant sur la psychologie cognitive (les styles-stratégies d'apprentissage, la métacognition et la régulation) et les théories du soi (comportements orientés vers un but). Elle inclut dans son modèle de l'apprentissage autorégulé :

- 1) L'Autorégulation du traitement de l'information (dont le choix des stratégies cognitives)

- 2) L'Autorégulation de l'apprentissage à partir de la connaissance et des stratégies métacognitives
- 3) L'Aspect affectif du 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 d'apprentissage ou encore à s'engager dans des actions qui lui permettent de préserver son estime de soi.

6.2.4. : les Etudes de P. PINTRICH :

P. PINTRICH (1999) 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 servent à contrôler la cognition et les stratégies de gestion des ressources
- 3) trois composantes motivationnelles (auto-efficacité, la perception de la valeur de l'activité et les buts scolaire poursuivis)

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

- 1) de l'anticipation
- 2) de la planification et de l'activation de la cognition
- 3) de la gestion du la motivation et du contrôle du comportement et enfin
- 4) de la réaction et de la gestion du contexte. (**B.NOEL, SYLVIE C .CARTIER, 2006, pp17-18**)

❖ Commentaire sur les études antérieures :

D'après c'est différentes études de plusieurs chercheurs, nous constatons que l'intelligence émotionnelle est une caractéristique de la personnalité dont elle se constitue de plusieurs dispositions.

Tandis que les stratégies d'apprentissage autorégulé c'est l'ensemble des pensées ou des comportements spéciaux qui permet de s'autorégulé, qui oriente l'activité vers l'attient d'un but.

La relation entre l'intelligence émotionnelle et l'apprentissage autorégulé est une relation dialectique ou l'une et l'autre sont tour à tour causes et conséquences. Ces concepts sont les facteurs très importants pour la réussite scolaire.

Synthèse

Par la suite, on entame directement les chapitres suivants qui seront consacrés pour améliorer et prouver les éléments qui constituent notre sujet de recherche.

Chapitre II

L'intelligence émotionnelle

Préambule

Première partie: l'intelligence

1. La nature de l'intelligence
2. Définitions de l'intelligence
3. Les aspects de l'intelligence
4. Les formes de l'intelligence
5. Les théories de l'intelligence

Deuxième partie : les émotions

1. Définitions de l'émotion
2. La structure du cerveau (l'émotion)
3. Comment fonctionne une émotion au niveau de neurobiologie.
4. Les types des émotions
5. Les théories des émotions
6. Contrôle de l'émotion

Troisième partie : l'intelligence émotionnelle

1. La nature de l'intelligence émotionnelle
2. Définitions de l'intelligence émotionnelle
3. Les composants de l'intelligence émotionnelle
4. Les modèles de l'intelligence émotionnelle
5. La mesure de l'intelligence émotionnelle
6. Le cheminement de l'intelligence a l'intelligence émotionnelle
7. La relation entre l'intelligence et l'émotion
8. La relation entre l'intelligence, émotion, et l'intelligence émotionnelle

Synthèse

Préambule

Pour répondre à notre question de recherche, il nous faut en première temps aborder les différentes conceptions du terme «l'intelligence émotionnelle», composée de deux notions «l'intelligence» et «l'émotion» nous allons tout d'abord les définir séparément pour ensuite arriver au terme qui nous intéresse qu'est «l'intelligence émotionnelle»

Première partie : l'intelligence**1. La nature de l'intelligence :**

Les premières études scientifiques portant sur l'intelligence remontent à la fin du 19^{ième} siècle. Par la suite, les différents courants qui traversent l'histoire de la psychologie vont imprégner, chacun à leur façon, l'image qu'on peut s'en faire. Ainsi, l'intelligence sera tour à tour vue comme une faculté de l'esprit, la capacité de s'adapter aux situations nouvelles, le produit du contexte social et culturel, ou encore l'aptitude à traiter l'information. **(J. GODEFROID, 2001, p541)**

2. Définition de l'intelligence :

Le concept d'intelligence est polysémique. (C'est-à-dire qu'il a plusieurs sens) **(C. CHARRON ET AUTRES 2007, p91)**

Étymologiquement :

Le terme vient de latin «intelligere» qui signifie : comprendre. Capacité d'un individu de comprendre et de s'adapter à des situations nouvelles.

La qualité mentale qui implique l'aptitude à profiter de l'expérience, à résoudre des problèmes et à utiliser son savoir pour s'adapter à de nouvelles situations. **(D G. MYERS, 2004, p423)**

Selon WATSON et les BEHAVIORISTES (à partir des années 1962), le terme «intelligence» est remplacé par son équivalent comportemental «résolution de

problèmes » : ce sont tout simplement des apprentissages complexes, dérivés du conditionnement.

Selon PIAGET et INHELDER en 1962 a développé une approche originale et personnelle d'une intelligence basée sur des structures logico-mathématiques, les opérations.

Selon SPEARMAN (1904), l'intelligence est un mélange d'adaptation ; l'invention d'outils statistiques, la corrélation et l'analyse factorielle a permis d'analyser ces composantes sous le nom de « facteurs de l'intelligence »

Selon BINET (1905), cette approche à conduire les tests d'intelligence pour mesurer l'intelligence sans présupposés théorique.

Définition modernes :

De tous ces courants et théorique apparaît une opposition fréquente entre une intelligence pure correspondant au raisonnement et une intelligence basée sur les connaissances la culture (la mémoire). Enfin, le terme « intelligence » utilisé dans son sens le plus général est synonyme de « cognition » et englobe alors toutes les activités cognitives, raisonnement, mémoire, langage, perception. **(C.CHARRON et AUTRES, 2007, pp91-92)**

Commentaire :

A partir de ces définitions que nous avons vues plus haut on peut constater que chaque chercheur a donné une explication à l'intelligence selon son domaine et selon l'angle ou il traite cette notion. De ce fait, l'intelligence est la capacité de chaque individu à s'adapter à des nouvelles situations dans un nouvel environnement.

3. Les aspects de l'intelligence :

- 3.1.** Aspect interne ou composantiel : il est relatif au fonctionnement des diverses composantes du traitement de l'information mises en œuvre pour résoudre un problème.
- 3.2.** Aspect externe ou contextuel : qui concerne l'application pratique des composantes décrites ci-dessus à un contexte environnemental donné (environnement, culture).
- 3.3.** expérientiel : tient aux rapports entre le traitement de la nouveauté et l'expérience. (C. LANOE, 2006, p33)

4. Les formes de l'intelligence :**4.1- L'intelligence verbale /linguistique:**

Capacité à raconter ou à écrire une histoire, à faire le compte-rendu d'un événement, à utiliser le registre verbal (rimes, métaphores, signification des mots, utilisation de l'humour). Elle est particulièrement développée chez les écrivains, les poètes, les hommes politiques, les journalistes, etc.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui aime lire, qui parle facilement, aime raconter des histoires et aime en entendre, qui aime les jeux avec des mots (jeux de mots, calembours, scrabble, mots croisés).

4.2- L'intelligence logico-mathématique :

Capacité à raisonner avec des chiffres (calculs, établir des probabilités), à raisonner géométriquement, c'est l'intelligence décrite par Piaget. Elle est particulièrement développée chez les mathématiciens, les scientifiques les ingénieurs, les enquêteurs, les juristes, etc.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui aime résoudre des problèmes, chez ceux qui cherchent des raisons à tout, veulent des

relations de cause à effet ; cherche ceux qui aiment les structures logiques, et aiment expérimenter d'une manière logique.

4.3- L'intelligence visuo-spatiale :

Capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses 3 dimensions. Elle est particulièrement développée chez les architectes, les peintres, les sculpteurs, etc.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez celui qui a un sens de l'orientation, chez ceux qui aiment l'art sous toutes ces formes, ceux qui lisent facilement les cartes, les diagrammes, les graphiques, ceux qui aiment les puzzles, ceux qui aiment arranger l'espace, chez ceux qui se souviennent avec des images, ceux qui ont besoin d'un dessin pour comprendre ,etc.

4.4- L'intelligence musical /rythmique :

Capacité à percevoir la musique (sensibilité au tempo, discrimination l'instrument et de sons), à la produire (via des instruments) ou à la composer. Elle est bien entendu particulièrement développée chez les musiciens (compositeurs, exécutants, chefs d'orchestre) et chez tous les techniciens du son (ingénieur du son, fabricant d'instruments de musique, accordeur). Elle se trouve aussi chez les poètes, et dans les cultures à forte tradition orale.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui fredonne souvent, chante, se met à danser sur le moindre rythme ; chez ceux qui sont sensibles au pouvoir émotionnel de la musique, au son des voix et à leur rythme, chez ceux qui saisissent facilement les accents d'une langue étrangère.

4.5- L'intelligence corporelle /kinesthésique :

Capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, de s'exprimer à travers le mouvement, suivre un rythme, exprimer une posture, danser ; d'être habile avec les objets. Elle est particulièrement développée chez les danseurs, les acteurs, les athlètes, les chirurgiens, les artisans, les mécaniciens.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui contrôle bien les mouvements de son corps, chez ceux qui aiment toucher, sont habiles en travaux manuels, chez ceux qui aiment faire du sport, jouer la comédie, chez ceux qui apprennent mieux en bougeant.

4.6- L'intelligence interpersonnelle :

Capacité à comprendre les autres, à saisir leurs émotions et sentiments, à adopter un rôle social utile (leader, facilitateur, relation d'amitié). Elle est très développée chez les enseignants et les formateurs, les enseignants et les formateurs, les personnes chargées de relations publiques, les politiciens, les vendeurs.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui entre facilement en relation, s'intègre facilement, chez ceux qui aiment être avec d'autres et ont beaucoup d'amis, ceux qui les activités de groupes, chez ceux qui communiquent bien, chez ceux qui aiment résoudre les conflits, jouer au médiateur.

4.7- L'intelligence intra personnelle :

Capacité à identifier ses propres valeurs, la philosophie de sa vie, ses difficultés, ses capacités et talents personnels. Elle est très développée chez les écrivains, les philosophes.

On reconnaît particulièrement cette intelligence chez quelqu'un qui a une bonne connaissance de ses valeurs et de ses capacités, chez ceux qui apprécient la solitude, qui savent se motiver personnellement.

4.8- L'intelligence du naturaliste (rajoutée en 1996) :

Capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérale, végétale ou animale. Elle est très développée chez le naturaliste qui reconnaître et classifie les plantes et les animaux, chez tous

ceux qui s'intéressent au fonctionnement de la nature, du biologiste au psychologue, du sociologue à l'astronome.

On reconnaît chez tous ceux qui savent organiser des données, sélectionner, regrouper, faire des listes, qui sont fascinés par les animaux et leur environnement naturel et aux plantes, qui cherchent à comprendre la nature et à en tirer parti (de l'élevage à la biologie), qui se passionnent pour le fonctionnement du corps humain, qui ont une bonne conscience des facteurs sociaux et psychologiques. (C. LANOË, 2006, pp40-43)

❖ **Commentaire :**

Albert Einstein a dit « ... Si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. »

Chaque individu s'exceller dans un domaine et échoue dans d'autres mais cela ne signifie pas qu'il est inférieur ou supérieur. Toutefois, certaines sociétés favorisent certains types d'intelligences, ignorant et négligeant ainsi la valeur des autres. Si le médecin peut sauver le corps humain de ses mains, le psychologue lui peut guérir l'âme de l'être humain avec ses mots.

5. Les théories de l'intelligence :

5.1. Le modèle uni factoriel de l'intelligence de Spearman(1904) : théorie de facteur G

Il existe une seule intelligence générale. Les activités intellectuelles spécifiques d'un enfant dépendent d'un facteur général unique appelé « facteur G »

SPEARMAN concède que l'intelligence est la capacité générale à acquérir des connaissances, à raisonner, à résoudre un problème, etc. Toutes ces capacités étant corrélées les unes aux autres.

Il existe un facteur commun à toutes ces activités mentales, le facteur G

En d'autres termes, cela voulait dire qu'un élève qui réussit bien une épreuve de raisonnement logique, à tendance également à mieux réussir une épreuve verbale (et inversement), car il existe une intelligence « générale » impliquée dans toutes les tâches.

Cette conception constitue la théorie standard de l'intelligence. Elle est dépassée à cause de son caractère simpliste et réducteur, notamment le fait qu'elle ne rend pas compte des différents champs et niveaux de l'intelligence.

5.2. Le modèle multifactoriel de l'intelligence de Thurstone (1988) :

L'intelligence est composée de diverses aptitudes mentales bien distinctes les unes des autres.

D'après ce modèle, la performance réalisée à une épreuve (de logique par exemple) manifeste une aptitude spécifique qui n'a pas de rapport avec des aptitudes verbales (comme la richesse du vocabulaire ou la compréhension de phrases) ou encore spatiales (représentation de figures géométriques).

Une controverse était née et allait se poursuivre durant plusieurs décennies entre les approches unitaire et multifactorielle de l'intelligence.

Après de nombreux travaux et débats, on a obtenu un modèle de l'intelligence qui réunit un large consensus : une position intermédiaire entre « intelligence unique » et « intelligence multiple » : il existerait bien des facteurs nettement différenciés mais « chapeautés » par un facteur général.

5.3. Le modèle hiérarchique à 3 niveaux de CAROLL (1993) :

Ce modèle figure parmi les plus récents et les plus reconnus par la communauté scientifique.

Il présente l'inconvénient majeur de décontextualiser les facteurs intellectuels.

Il faut « sortir l'intelligence du laboratoire ».

Ce modèle fait la distinction entre 2 notions fondamentales : intelligence fluide et intelligence cristallisée. (C. LANOR, 2006, pp17- 20)

❖ **Commentaire :**

Nous avons constaté que L'intelligence c'est un facteur très important et très vaste car chaque modèle a sa propre méthode utilisé, comme SPERMAN met l'accent sur le modèle uni factoriel avec le titre de la théorie facteur G qui parie de l'intelligence émotionnelle. THURDTON aborde le model multi factoriel le modèle multifactoriel.

Après un grand débat entre les auteurs ils ont avancé leur idée que l'intelligence est intermédiaire entre les deux modèles de l'intelligence « unique et multiple »

Et pour CAROL parle de modèle hiérarchique où il a décomposé l'intelligence en huit formes.

La Deuxième partie : les émotions

1. Définitions des émotions :

Une émotion est liée à la modification d'un état initial.

Etymologiquement : le mot provient du latin « exmovere » ou « emovere » qui signifie « mouvement vers l'extérieur » (I. KOTSOU, 2012, p29)

Selon William James(1890) :

« Une émotion était avant tout un état du corps, et seulement ensuite une perception dans le cerveau. »

Selon Darwin(1890) :

« Les émotions sont des vécus psychologiques universellement partagés, dont la fonction de survie est fondamentale, ainsi les humains partageraient une expérience

émotionnelle élémentaire, expérience qui pourrait également exister chez les animaux qui sont proches des humains comme les grandes signes. »

Selon KIROUAC (1995) :

« L'émotion correspond à la courte durée d'une réaction corporelle agréable ou désagréable » (D. S. SCHREIBER, pp55- 56)

Selon D. GOLMAN (1995):

Désigne par émotion « à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particulières, ainsi que la gamme de tendance de l'action qu'il suscite » (Q. LABRIDY, 2017, p.11)

Selon SANDERS ET SCHERER (2009) :

« Les émotions un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importante par l'organisme. » (É. THOMMEN, 2010, p11)

❖ **Commentaire :**

L'émotion ressentie par rapport à une situation est propre à chaque individu, à son passé, à ses capacités intellectuelles, à son état psychologique..... Et nous sommes convaincus que les émotions ont une influence directe ou indirecte sur l'état psychologique ainsi que physique dans la vie de l'individu.

2. La structure de cerveau (l'émotion) :

La circuiterie impliquée dans l'émotion est complexe et inclut un grand nombre de structures interconnectées (DAVIDSON, 1994), Cependant, le fait de décrire l'amygdale et le cortex préfrontale, composantes clés de la circuiterie neuronale des émotions permet de mieux comprendre comment fonctionnent des émotions.

3. Comment fonctionne une émotion au niveau de neurobiologique ?

Nos émotions prennent forme dans le système limbique du cerveau, véritable centre d'opération :

- Un signal (odeur, son, gout...) stimule le système Limbique.
- L'information arrive au Thalamus qui la tire.
- Le résultat de tri est envoyé aux Amygdale qui détectent les événements nouveaux
- Les données sont transmises à l'Hypothalamus qui va commander les réflexes vitaux (respiration, circulation sanguine, digestion...)

De plus il existe deux voies que JOSEPH LEDOUX a mises en exergue dans le cas du circuit de la peur :

- Une voie courte : traitement sensoriel - thalamus - amygdale - réponse
- Une voie longue : traitement sensoriel – thalamus - cortex cérébrale - hippocampe/ amygdale -réponse (Q. LABRIDY, 2017, p13)

4. Les types des émotions :

Selon DAMASIO (1995), distingue deux types d'émotion, l'émotion primaire et l'émotion secondaire

4.1. Les Emotions primaires: concerne les émotions innées et leur régulation automatique. Les émotions sont intrinsèquement liées au fonctionnement corporel et les émotions primaires révélatrices de ce fonctionnement. Le déclenchement d'une réponse émotionnelle primaire est relayé par des circuits primitifs de notre cerveau.

4.2. Les émotions secondaires: ont ceci d'extraordinaire qu'elles se développent par-dessus les émotions primaires en se servant des structures primitives et en les « chapeautant » de nouvelles structures qui

permettent la conscience de soi chez humain. (E.THOMMEN, 2010, pp22- 23)

❖ **Commentaire :**

De nombreux auteurs ont fait une approche sur le sujet des émotions et continuer encore d'étudier ce sujet passivement et chez plusieurs d'entre eux il ya un modèle d'universalité des émotions, c'est-à-dire certain émotion qu'on appelle « émotion de base ou émotion primaire », utiliser chez tous les êtres humains, sont nécessaire a la survie de l'humanité et sont inscrite génétiquement comme PAUL EKMAN les a cité après il a élargi.

5. Théories des émotions :

Une émotion est la réponse à un stimulus et est composée de trois parties : physiologique, comportementales et expressives, et subjectives. Il y a 4 théories principales des émotions.

5.1. Les théories périphériques de JAMES-LANGE (1884) :

L'émotion apparait comme la réponse aux modifications physiques (fréquence cardiaque, sudation) suite à un stimulus externe (présence d'un serpent par exemple) le changement physiologique induit l'émotion. Nous nous sentons triste parce que nous pleurons.

5.2. La théorie centrale de CANNON (1927):

Pour CANNON, le temps de réaction physiologiques est trop grand pour rendre compte des émotions soudaines. Il remet le système nerveux aux centres des émotions. Ainsi, les changements physiologiques ne sont pas conçus comme cause mais comme conséquence de l'émotion. Nous pleurons parce que nous sommes tristes.

Ces deux théories ont permis de mettre en évidence que l'émotion est accompagnée de manifestations physiologique. Elles ont ainsi ouvert la voie aux théories récentes.

5.3. Les théories de l'évaluation cognitive (1980) :

Un état émotionnel résulte de l'interaction entre une activation physiologique et une interprétation cognitive. Les émotions que nous ressentons seraient déterminées par la signification personnelle que nous attribuons à la situation dans laquelle nous nous trouvons. Cette signification personnelle est fonction de nos expériences passées. Nous sommes en présence de système complexe ou différents processus agissent et rétroagissent les uns sur les autres. Nos états physiques influencent nos états psychique et inversement. La théorie cognitive fournit une explication cohérente au fait qu'un même événement peut se traduire par des émotions différentes suivant les individus.

5.4. Théorie DAMASIO (1995) :

DAMASIO montre que les émotions sont indispensable a une prise de décision rationnelle. Il a constaté des lésions au cortex préfrontale entraînent une perte des capacités émotionnelle induisent des troubles comportementales. Pourtant les personnes atteintes de ces lésions ne présentent aucune déficience au niveau de l'intelligence rationnelle. Cependant, ils n'arrivent plus à résoudre les problèmes de la vie quotidienne et à suivre les règles sociales.

DAMASIO propose le modèle suivant pour un individu expose à un stimulus :
Événement- Evaluation inconsciente- Emotion- Evaluation consciente- Sentiment.
(P. GIZARDIN, 2015, p43)

6. Le Contrôle de l'émotion :

La régulation de l'émotion consiste à induire ou maintenir des états ressentis positivement et à inhiber ou prévenir des états ressentis négativement, ainsi qu'à utiliser ces processus pour faciliter l'action et l'atteinte des buts. Il est plus

important de réguler les émotions négative que les émotions positives de fait de leur impact plus fort sur le bien-être (LARSEN et PRIZMIC, 2004, PEKNM 2006) les stratégies nommées « évacuer la tension corporelle » et « recherche de soutien auprès d'autrui » jouent sur deux ressorts différents, la régulation de l'excitation physiologique concomitante au développement de l'émotion et le partage sociale des émotions (NIEDENTHAL, KRAUTHE-GRUBER et RIC, 2006). La troisième famille, « induire des émotions négatives pour des résultats positifs », a été introduit par PINTRICHE(1999) pour caractériser un mécanisme commun à la régulation introjectée une forme de régulation et au pessimisme défensif. DECI et RYAN(2002) désignent par régulation introjectée une forme de régulation partiellement intériorisée où les buts assignés à la conduite ne sont pas véritablement valorisés par la personne elle-même. Celle-ci agit bien plus pour éviter la honte et la culpabilité que par conviction qu'elle poursuit des buts importants. (L. COSNEFROY, 2011, p97)

❖ **Commentaire :**

Sans émotions, la vie n'a aucun sens. D'ailleurs elles font partie de l'être humain. Les émotions sont un ensemble des réactions conscientes et inconscientes, psychologiques ou physiologiques où l'individu exprime un comportement précis.

La troisième partie : l'intelligence émotionnelle

1. La nature de l'intelligence émotionnelle :

L'aptitude émotionnelle est une méta-capacité : elle détermine avec quel bonheur nous exploitons nos autres atouts, y compris notre intellect.

Howard Gardner répartit l'intelligence émotionnelle en 5 domaines principaux :

La connaissance des émotions : La capacité à identifier ses propres émotions (reconnaitre que l'on est de méchante humeur, c'est déjà vouloir ne plus l'être)

La maîtrise des émotions : savoir adapter ses sentiments à chaque situation

L'auto-motivation : la capacité à remettre à plus tard la satisfaction d'un désir ou de réprimer ses pulsions.

La perception des émotions d'autrui : l'empathie

La maîtrise des relations humaines : l'aptitude à entretenir de bonnes relations avec autrui. **(D. GOLEMAN, 2013, p2)**

2. Définition de L'intelligence émotionnelle :

Aptitude à percevoir, exprimer, comprendre et maîtriser les émotions. **(D. G MYERS, 2004, p426)**

Selon PETER SALOVEY (1990) :

« Le concept de l'intelligence émotionnelle dans divers articles. Ils évoquent la nécessité de comprendre nos émotions et celles des autres pour être plus efficace dans la vie relationnelle quotidienne : gestion de conflits, gestion de changement »

Selon GOLEMAN (1995) :

«La capacité à reconnaître ses propres sentiments et émotions et ceux des autres, et à savoir les gérer dans la relation interpersonnelle». **(M.FIOL et AUTRES, 2017, p477)**

Selon BANTAM BOOKS(1995) :

«C'est la capacité d'identifier, d'interpréter et de gérer ses propres émotions et celles des autres » **(J.THERER, 2006, p5)**

❖ Commentaire :

L'intelligence émotionnelle fait référence à la façon de comprendre et reconnaître et choisir notre manière de penser, de sentir et d'agir.

3. Les composants La de l'intelligence émotionnelle :

3.1. La conscience de soi :

La capacité à reconnaître et de comprendre les humeurs personnelles, les émotions et les moteurs internes, ainsi que leur effet sur les autres. Les indicateurs de conscience de soi comprennent l'auto-assurance, l'auto-évaluation réaliste, et un sens de l'humeur auto-dérisoire. La conscience de soi dépend de la capacité à surveiller son propre état émotionnel et d'identifier et nommer correctement ses émotions.

3.2. La maîtrise de soi :

La capacité de contrôler ou rediriger les pulsions et les humeurs perturbatrices, et la tendance à suspendre le jugement et de réfléchir avant d'agir.les indicateurs de l'ambiguïté et l'ouverture au changement.

3.3. La motivation interne :

Un moteur interne qui va au-delà de l'argent et de statut, qui sont tout deux des récompenses externes : vision de ce qui est important dans la vie, le plaisir d'accomplir une tâche, la curiosité d'apprendre, un flux qui vient de l'immersion dans une activité. Une tendance a poursuivre des objectifs avec énergie et persistance. Les indicateurs comprennent une forte envie d'accomplissement, de l'optimisme à l'épreuve des échecs et un engagement organisationnel.

3.4. L'empathie :

La capacité à comprendre la structure émotionnelle des autres. Une habileté à traiter les personnes en fonction de leurs réactions émotionnelles. Les indicateurs comprennent l'expertise dans la construction et le maintien du talent, la sensibilité interculturelle et le service aux clients. L'empathie concerne l'intérêt et l'implication dans les émotions des autres, la capacité à sentir ce qu'ils ressentent.

3.5. La maîtrise de relations humaines :

L'habileté dans la gestion des relations et dans la construction de réseaux, ainsi qu'une capacité à trouver des points communs et de construire des liens. Les indicateurs des compétences sociales comprennent l'efficacité dans la conduite du changement, le pouvoir de persuasion, la réaction d'expertise et leadership des équipes. (S. TERGRIST, 2013, p16)

❖ Commentaire :

A partir des composantes de l'intelligence émotionnelle nous avons bien compris que la conscience de soi est la composante fondamentale de l'intelligence émotionnelle, concrètement elle consiste à être conscient de notre humeur de moment, et de nos pensées relative à cette humeur, et avoir la capacité à gérer nos impulsions et nos émotions pour faciliter notre travail au lieu de le gêner réside bien dans la maîtrise de soi qui nous aide aussi à garder notre calme et à rester concentrer malgré le stress.

4. Les modèles de l'intelligence émotionnelle :

L'intelligence émotionnelle ne représente pas un champ unifié. Nous allons maintenant nous intéresser à différents paradigmes théoriques à travers trois modèles suivant :

4.1. les modèles de l'intelligence émotionnelle en tant qu'habileté :

La première conceptualisation de l'intelligence émotionnelle selon ce modèle revient à PETER SALOVEY et JOHN MAYER. Selon eux, elle apparaît comme une forme d'habiletés mentale et par conséquent comme une intelligence pure.

En 1997, ils transforment ce concept en un construit de quatre compétences :

- La perception émotionnelle ou habileté à percevoir et exprimer les émotions.
- L'assimilation émotionnelle ou facilitation émotionnelle de la pensée.

- La compréhension émotionnelle ou habileté à comprendre et raisonner au sujet d'émotions même complexes.
- La gestion des émotions ou habileté à gérer ses émotions et celles d'autrui.

4.2. Les modèles mixtes de l'intelligence émotionnelle :

D'autres modèles ont été construits sur base d'une combinaison de capacités mentales et de traits de personnalité :

4.2.1. Le modèle de BAR-ON

REUVEN BAR-ON est l'un des premiers chercheurs à avoir proposé l'expression de quotient émotionnelle pour mesurer l'intelligence émotionnelle. Selon lui, elle se situe au croisement de compétences et d'habiletés émotionnelles et sociales qui favorisent un comportement intelligent.

Il définit 5 méta-facteurs de l'intelligence émotionnelle :

- Intra-personnel (conscience de soi et expression de soi).
- Interpersonnel (conscience des autres et interaction).
- Gestion de stress (gestion et contrôle du stress).
- Adaptabilité (gestion de changement).
- Humeur géniale (auto-motivation).

Chacun de ces méta-facteurs comprend d'autres compétences et habilités qui y sont reliées.

4.2.2. Le Modèle de GOLDMAN :

Basé sur un ensemble de compétences émotionnelles et sociales qui contribuent à la performance managériale, ce modèle décrivait à l'origine l'intelligence émotionnelle comme un concept à 5 dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'auto-motivation, la perception et la compréhension des émotions d'autrui et

la gestion des relations. Le modèle proposé actuellement se structure en 18 compétences organisées en 4 branches : conscience de soi, gestion de soi, conscience des autres et gestion des relations.

4.2.3. Le Modèle de PETRIDES et FUMHAM :

À la déférence des modèles précédents, celui de PETRIDES et FUMHAM envisage l'intelligence émotionnelle comme une caractéristique de la personnalité. Selon eux, elle est constituée des différentes dispositions en jeu pour prêter attention, traiter et utiliser une information affective de nature intra- ou interpersonnelle.

4.3. Les Outils de mesure

Les différents modèles de l'intelligence émotionnelle ont des bases conceptuelles variées et donc des outils de mesure différents. Parmi ces modèles, certains nous semblent plus intéressants conceptuellement tandis que d'autres ont développé un instrument de mesure plus valide (**I. KOTSOU, 2012, pp22-24**)

❖ Commentaire :

On peut dire que lorsqu'on se penche plus en détail sur les modèles de l'intelligence émotionnelle on remarque des similitudes entre la déférente conception théorique au niveau de la conscience, de la perception et de la maîtrise des émotions, l'ensemble de ces modèles cherche à comprendre et mesurer les constituantes de l'intelligence émotionnelle.

5. La Mesure de l'intelligence émotionnelle :

5.1. MAYER-SALOVEY-CARUSO-Emmotional-Intelligence-Test (MSCEIT) :

SALOVEY, MAYER et CARUSO (2000) ont établi un test pour mesurer les habiletés d'un individu en matière d'intelligence émotionnelle, en rapport avec le modèle à quatre branches de SALOVEY et MAYER (1997) présente

précédemment. C'est le MAYER-SALOVEY-CARUSO-Emmotional-Intelligence-test (MSCEIT).

Le MSCEIT mesure donc quatre habilités :

- La perception émotionnelle : l'habileté à identifier correctement nos émotions et celle des autres.
- L'usage des émotions pour faciliter la pensée : l'habileté à distinguer nos différentes émotions et à les intégrer à notre processus de pensée.
- La compréhension des émotions : l'habileté à comprendre les causes de l'émotion.
- La gestion des émotions : l'habileté à vivre ou abandonner une émotion en fonction de nos objectifs.

5.2. Emotional Intelligence SCALE (EIS) de SCHUTTE, MALOUFF, Hall, HAGGERTY, Cooper, Golden et DORNHEIM (1998) :

Qu'est-ce qu'une autre échelle d'intelligence émotionnelle, il s'agit d'une échelle d'auto-évaluation composée de 28 items. À cette épreuve, plus le score est élevé plus le participant s'est jugé émotionnellement intelligent. (B. LIONEL, 2010, pp417-419)

6. L'école algérienne et l'intelligence émotionnelle :

L'École est un lieu de formation et de transformation de connaissances, « selon GMIALERET est en (1969) : l'école est un milieu éducatif. Elle a des tâches très définies et très claires dans le domaine de la formation intellectuelle et morale. »(D. AREZKI, 2010, p24)

« Depuis l'indépendance. L'École Algérienne a subi de multiples réformes visant à démocratiser les compétences à acquérir » (H. CELLIER, A. DJENIDI, 2008, p136)

Malgré les efforts fournis par l'Etat dans le domaine de l'éducation, les résultats ont montré des insuffisances dans l'ancien système éducatif ce qui suscite une nouvelle réforme avec une réflexion « plus récemment la nouvelle réforme porte sur (l'approche par les compétences) » (D. AREZKI, 2010, p114)

Mais cette approche néglige l'intelligence émotionnelle des élèves car enseigner n'est pas seulement baser sur ces compétences mais « enseigner requiert d'observer le comportement de l'élève à fin de déceler des réponses affectives qui peuvent être la manifestation de sentiments d'intérêt, d'excitation, de confusion, d'anéantissement, etc. » (R. NKAMBOU, et C. FRASSON, 2007, p13)

A l'école l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle est encore peu développer même si les professionnelles de l'éducation ont de plus en plus conscience en son importance, car elle «aide l'élève dans le choix de la filière souhaitée : ce processus de choix exige donc la quête d'une grande quantité d'information et une bonne capacité de traitement de cette dernière. Que l'élève n'est pas toujours capable d'assumer, ceci devient possible lorsque l'individu développe une intelligence émotionnelle telle que l'évaluation de la gestion des émotions » (S. MASMOUDI, et A. NACEUR, 2010, p284)

7. Le Cheminement de l'intelligence vers l'intelligence émotionnelle :

E.LTHOMDIKE (1920) a été le précurseur dans le fait de prendre en compte le vécu émotionnel avec le terme « intelligence sociale » comme partie intégrante nécessaire à la mesure du QI. La notion d'intelligence s'est alors ouverte en fonction des divers facteurs à prendre en compte. Ainsi, Wechsler (1940) a proposé à la suite d'intégrer la composante d'adaptabilité de l'individu à son environnement et démontre (1958) le lien entre l'intelligence d'une personne et ces chances de réussite. Avec NEISSER (1976), puis Sternberg (1985), on propose l'idée d'« intelligence pratique » qui intègre des connaissances tacites, des compétences personnelles et le fait de se fixer des objectifs afin de s'adapter à son environnement. Par la suite, utiliser l'environnement, la culture, comme critère a également ouvert la voie à l'idée qu'une personne pouvait éventuellement posséder

plusieurs types d'intelligence « intelligence multiples » (E.GARDNER, 1993). Enfin, si les fondations et le cadre de la notion intelligence émotionnelle ont été posés par J.MAYER ET P.SLOVEY, (1990), c'est véritablement avec D. GOLEMAN (1995) que le concept a été largement popularisé grâce à son livre « Emotional Intelligence : Why it can Matter More Than QI »(L. QUENTIN, 2017, p11)

8. Relation entre intelligence et émotion

Depuis ces derniers années, les recherches ont commencé à démontrer que les émotions et les processus cognitifs et comportementaux sont interdépendants, on ne recherche plus à confronter la valeur des cognitions à celle des émotions, mais à étudier leur interaction.

En effet, « les émotions remplissent des fonctions cognitives en influençant nos attentes, notre perception de l'environnement physique et social et notre façon d'interpréter et de remémorer les événements auxquels nous sommes confortes. » (R .GERIG. PH. G-ZIMBARDO, 2008, p238)

- En 1896

« **VICTOR CATHERINE HENRI** ont mis en évidence dans leur enquête sur les souvenirs anciens qu'ils sont fréquemment associés à des émotions fortes, honte ou joie intense » (A. LIEURY, 2005, p141)

- En 1971

Selon SCACHTER : « l'existence d'une cognition associée à l'activation physiologique est déterminante de la nature même de l'émotion» (D. VAN HOOREBEKE, 2008, pp 33-24)

- En 1994

Selon DAMASIO : « l'émotion joue un rôle biologique dans le raisonnement et la prise de décision. Il a tout d'abord constaté, au cours de nombreuses

expériences, qu'il existe un rapport étrange entre l'absence d'émotion et la perturbation du raisonnement. Bref, les Pour émotions sont 100 indispensable pour raisonner » (D .VAN HOOREBEKE, 2008, pp 43- 44)

- **En 2004**

Selon GADET ET RIVIERE: « les émotions sont nécessaire au bon fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale.(B. LIONEL, 2010, pp407- 408)

9. La Relation entre l'intelligence émotionnelle, l'intelligence et l'émotion:

Le terme qui définit le mieux cet équilibre entre l'émotion et la raison est celui d' « intelligence émotionnelle ». Inventée par des chercheurs de l'université de Yale et du New Hampshire, cette expression a connu son heure de gloire grâce au livre d'un journaliste scientifique de New York Times, Daniel GOLEMAN, dont le retentissement mondiale a renouvelé le débat sur la question : « Qu'est-ce que l'intelligence ? » l'intelligence émotionnelle est une idée aussi simple qu'importante. Dans sa définition initiale et la plus géniale, celle qui a inspiré Alfred Binet, le psychologue français au début du siècle qui a inventé l'idée de « Quotient Intellectuel », l'intelligence c'est l'ensemble des capacités mentales qui permettent de prédire le succès d'un individu. En principe, donc, plus on est « intelligent », c'est-à-dire plus on a un QI élevé, plus on doit « réussir ». Afin de vérifier cette prédiction, Binet a mis au point un test devenu célèbre sous le nom de « test de QI ». Le test porte avant tout sur les capacités d'abstraction et de flexibilité dans le traitement de l'information logique. Or on s'est aperçu que la relation entre le QI d'un individu et sa « réussite » en un sens assez large (position sociale, le faite d'être marié ou non, d'avoir des enfants ou non, etc.) est pour le moins tenue. Selon différentes études, moins de 20% de cette réussite pourrait être attribuée au QI.

La conclusion semble s'imposer : d'autres facteurs, visiblement plus importants que l'intelligence abstraite et logiques, sont responsables du succès à 80%.

JUNG et PIAGET, déjà, avaient proposé qu'il existe plusieurs types d'intelligence. Il est indéniable que certains individus - comme Mozart -ont une intelligence remarquable pour la music, d'autre encore pour le mouvement de leur corps dans l'espace - on pense à Noureïev ou à Michel Jordan. Les chercheurs de Yale et du New Hampshire ont mis au jour une forme d'intelligence supplémentaire : celle qui est impliquée dans la compréhension et la gestion de nos émotions.

C'est précisément cette forme d'intelligence, l' « intelligence émotionnelle », qui semble expliquer, mieux que tout autre, le succès dans la vie. Et elle est assez largement indépendante de quotient intellectuel. **(D.SERVAN-SCHREIBER, 2012, pp 29-31)**

❖ **Commentaire :**

On peut donc conclure que l'intelligence émotionnelle peut être considéré comme la continuité et l'aboutissement d'un processus de réflexion détaillant et précisant différentes sous dimensions de l'intelligence.

Synthèse :

L'intelligence émotionnelle nous permet de déchiffrer nos sentiments et de comprendre en quoi il affecte nos pensées et nos actions, aussi elle nous permet de limiter l'impact négative de nos émotions et d'utiliser nous penchons instinctifs dans la décision. Pour développer notre intelligence émotionnelle, il faut d'abord connaître la palette d'émotion qui, existe et savoir les nommer quand elles se manifestent en soi.

Chapitre III

Les Stratégies d'apprentissage autorégulé

Préambule

Première partie : L'apprentissage

1. Définitions de l'apprentissage
2. Les deux théories de l'apprentissage
3. Les caractéristiques de l'apprentissage
4. Les formes de l'apprentissage
5. Les pôles qui structurent l'apprentissage
6. Les piliers d'apprentissage
7. Les types de l'apprentissage
8. Le contrôle de l'activité de l'apprentissage

Deuxième partie: Les Stratégies d'apprentissage autorégulé :

1. L'apprentissage autorégulé

- 1.1. Définition de l'apprentissage autorégulé
- 1.2. Les modèles de l'apprentissage autorégulé
- 1.3. Les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé

2. Les Stratégies d'apprentissage

- 2.1. Définitions de stratégies d'apprentissage
- 2.2. Les types de stratégies d'apprentissage

3. Les Stratégies d'apprentissage autorégulé

- 3.1. Définition des stratégies d'apprentissage autorégulé
- 3.2. Les catégories de stratégie d'apprentissage autorégulé

Synthèse

Préambule :

Dans ce chapitre nous allons faire une approche plus détaillée de la notion d'apprentissage. Dans un premier lieu, nous allons voir ce que l'apprentissage, ses diverses formes et méthodes et sur quel pilier se repose-t-il. Dans un second lieu, nous aborderons l'apprentissage autorégulé et connaître ce que veut dire autorégulé, ses différentes phases de composition ses modèles pour enfin attaquer les stratégies de l'apprentissage autorégulé.

Première partie : L'apprentissage**1. Définitions****Pour la psychologie :**

L'apprentissage, au sens large défini supra, consiste en une modification de la capacité d'un individu à effectuer une tâche, sous l'effet d'interactions avec l'environnement. Le mot peut désigner processus de modification ou le résultat du processus. (M. PERRAUDEAU, 2006, p16)

Selon WATSON (1970) :

L'apprentissage doit être considéré comme une réaction objectivement observable à des excitants également objectivement observables c'est donc le couple séquentiel excitant- réaction qui définit la notion de comportement ». (A. ST-YVES, 1982, p19)

Selon GAGNE (1976) :

« L'apprentissage est un processus comparable à d'autres processus organiques humains tels que la digestion et la respiration ». (A. ST-YVES, 1982, p27)

Selon RENE LA BORDERIE :

« Le terme d'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'autre part et de comprérentissage d'autre part » (M. PERRAUDEAU, 2006, p15)

❖ **Commentaire :**

Chaque instant de notre vie est considéré comme une leçon à apprendre, soit de nos erreurs, de nos émotions, de nos expériences. Tout ce qui est nouveau comme situation peut nous aider à acquérir de nouvelles informations sur lesquelles en se repose pour affronter des situations similaires aux précédentes.

2. Les théories de l'apprentissage

2.1. Le modèle traditionnel du comportementalisme:

Pour ce modèle, généralement considéré comme traditionnel ou comportementaliste, le conditionnement est le mécanisme initiale de l'apprentissage. Ce modèle, issu des thèses positives, a régné durant toute la première moitié du 19^{ième} siècle. Il postule que le sujet adopte un comportement directement en réponse à une situation donnée. Un système de renforcement, positif ou négatif selon le cas, vient stimuler le sujet pour l'amener à formuler la réponse adéquate.

2.2. Le modèle nouveau américain du cognitivisme en deux figures fortes : le symbolisme et le connexionnisme :

Le cognitivisme centre la question de l'apprentissage, non sur les comportements observables, mais sur la planification de l'action et le traitement des informations recueillies. De ce point de vue, il s'oppose au modèle précédent en s'intéressant au fonctionnement de la pensée. Les autres avancent la date de 1948 comme marquant le début du cognitivisme. Les psychologues présents affirmèrent que les modèles behavioristes étaient incapables de comprendre en quoi la pensée pouvait déterminer le comportement. Dès lors, la nouvelle approche s'imposa dans le milieu de la recherche et se divisa en deux branches contrastées : le symbolisme et le connexionnisme.

2.2.1. Le symbolisme, aussi désigné par l'anglicisme computacionnisme (de l'anglais *computer* : « ordinateur »), ce sont des symboles, organisées par des règles, qui fondent les mécanismes de pensée. L'information est traitée de façon séquentielle, étape après étape, à partir de modules spécialisés. Le travail est alors ralenti par le traitement systématique mais il ne laisse aucune place au hasard.

2.2.2. Le connexionnisme, le cerveau est un ensemble complexe qui impose un traitement de l'information non pas séquentielle mais parallèle. Cette complexité implique de prendre en compte le jeu de connexions entre neurones. Cette approche s'oppose à l'idée des modules spécialisés du symbolisme, dont le fonctionnement systématique est trop lent, selon les connexionnistes, pour constituer un modèle opérationnel du traitement de l'information

2.3. Le modèle nouveau européen du constructivisme :

À ces deux conceptions fortes de l'apprentissage, le comportementalisme et le cognitivisme, Annick WEIL-BARAIS (2004) ajoute d'autres entrées, dont celle du constructivisme. Né dans les années 1950 en Europe, et toujours fortement présent dans le monde latin, le constructivisme s'est développée autour des travaux de Piaget et de l'école de Genève. Il s'oppose au behaviorisme, notamment en ce qu'il reconnaît le sujet comme acteur agissant dans son apprentissage et non plus seulement comme sujet subissant dans son environnement (**M. PERRAUDEAU, 2006, p p17-19**)

❖ Commentaire :

Il existe de nombreuses théories d'apprentissage qui cherchent à comprendre et expliquer le processus d'apprentissage, ils sont donc un ensemble de lois ou de principes qui décrivent et expliquent la manière dont l'apprentissage se déroule on peut considérer alors ces théories comme discipline et source fournissant d'outil, concept et modèle susceptible à aider la personne à mieux gérer sa pratique.

3. Les caractéristiques de l'apprentissage :

Il peut alors caractériser tout ce qui regroupe :

- 1.1. Les activités liées à apprendre, au sens classique de mémoriser des algorithmes (encore faudrait-il s'assurer qu'il n'y a pas d'intervention de la compréhension dans cette activité de mémorisation), favoriser des automatismes, utiliser et appliquer les procédures simples, etc.
- 1.2. Les activités liées à comprendre, c'est-à-dire ce qui a trait à la réflexion, au raisonnement, mais aussi aux échanges verbaux, à la création, l'innovation, à la prise de décision, etc. (M. PERRAUDEAU, 2006, p16)

4. Les formes d'apprentissage :

- 4.1. **L'apprentissage perceptif**, que chacun de nos systèmes sensoriels peut assumer, est la plus simple des formes d'apprentissage, c'est la capacité à identifier et catégoriser des stimuli. C'est par exemple noter l'ouverture d'un nouveau commerce dans sa rue (nouveau stimulus), ou une modification de la vitrine d'un commerce existant (stimulus déjà rencontré).
- 4.2. **L'apprentissage moteur**, a pour effet de modifier une compétence et ou une performance dans l'accomplissement de tâche.

Plus la tâche est nouvelle, plus les circuits neuronaux ont besoin d'être modifiés.

- 4.3. **L'apprentissage par stimulus-réponse (conditionnement)**, est l'habileté à exécuter un comportement en présence d'un stimulus particulier. Il se subdivise en 2 sous-catégories :

- Le conditionnement classique, pavlovien implique une association entre deux stimuli, un stimulus peu important devenant alors plus important.
- Le conditionnement instrumental, opérant, SKINNERIEN implique une association entre un stimulus et une réponse, pas entre deux stimuli.

C'est grâce à ce processus que nous pouvons anticiper les conséquences de nos actes.

4.4. L'apprentissage relationnel : c'est la forme la plus complexe d'apprentissage.

Elle repose sur l'apprentissage des relations entre stimuli.

❖ **Commentaire :**

Apprendre sollicite généralement une combinaison de plusieurs formes d'apprentissage.

5. Les pôles qui structurent l'apprentissage :

Le choix d'un modèle pédagogique et la pratique de l'enseignement déterminent, pour une part l'apprentissage engagé. 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 interdépendances.

5.1. Le pôle individuel :

Il concerne en tant que sujet apprenant qui, se trouvant 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.

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

5.1.2. La composante conative : Moins directement visible, est aussi présente en situation d'apprentissage : il s'agit de la confiance en soi, plus ou moins grande, que manifeste l'élève ; de l'image qu'il a lui de lui-même

et qu'il pense que les autres ont de lui ; de la motivation qui influence le degré d'investissement dans la tâche ; du niveau d'internalité dans l'attribution, par l'élève, de sa réussite ou de son échec ; etc.

5.1.3. La composante affective : souvent rattaché à la précédente, tient également toute sa place. L'investissement et le lien que l'élève soue avec l'école, avec ses pairs, avec son professeur peuvent constituer une condition de la réussite. (M. PERRAUDEAU, 2006, p.26)

5.2. Le pôle social :

Il concerne le sujet en ce qu'il appartient à divers groupes et structures où l'influence d'autre 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. L'appartenance des parents de l'élève à une catégorie socioprofessionnelle a aussi une influence sur sa réussite, mais il ne faut cependant pas prendre ce 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 supérieurs ont une réussite nettement supérieurs à celle des enfants d'ouvriers ou d'agricultures (statistiques présentées dans le livres d'Annick WEIL-BARAIS, 2004). Cependant, le constat ne confère pas un caractère déterminant au phénomène car de nombreuses réussites paradoxales et de multiples contre-exemples sont enregistrés. Il semble, en effet, que d'autres facteurs, propres aux relations de proximité entre pairs ou un caractère singulier d'une classe, puissent contrebalancer les effets a priori négatifs d'une origine socioprofessionnelle.

5.3. 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 se 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

scène proposées, le degré de difficulté retenu par le professeur comme supportable par l'élève, sont des éléments importants.

Toutes ces conditions, réunies en trois pôles, sont à considérer dans les autonomies et leur singularité, mais aussi dans leur transversalité et leur mise en perspective constante. (M.PERRAUDEAU, 2006, p28-29)

6. Les piliers de l'apprentissage :

Les sciences cognitives ont identifié quatre facteurs principaux de réussite d'un apprentissage :

- 6.1. L'attention**, un filtre qu'il faut savoir captiver et canaliser. L'attention est le mécanisme de filtrage qui nous permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement. Et en comprenant que pour ainsi faire elle élimine pour concentrer, on réalisera soudain la justesse profonde du terme concentration se décompose en trois système attentionnels : l'alerte, l'orientation, et le contrôle exécutif.
- 6.2. L'engagement actif**, Le principe directeur est on ne peut plus clair : un organisme passif n'apprend pas. On recherchera donc un engagement actif. L'enseignement ne peut mobiliser que si l'enfant ou apprenant se mobilisent. Or, sans tester la fiabilité d'une connaissance, on restera dans une illusion de savoir
- 6.3. Le retour d'information**. L'erreur est humaine mais aussi... indispensable si l'activité plutôt qu'une écoute passive est capitale, elle ne suffit pas. On pense actuellement que le cortex est une sorte de machine à générer des perfectionnements et à intégrer les erreurs de prédictions : il lance une prédiction, reçoit en retour des informations sensorielles, et une comparaison se fait entre les deux. La différence crée un signal d'erreur qui va se propager dans le cerveau et qui va permettre de corriger et d'améliorer la prédiction suivante. Le retour d'information est donc essentiel.
- 6.4. Consolider l'acquis**. Il n'y a qu'à se remémorer nos premiers pas vers le permis de conduire pour réaliser qu'au début de cet apprentissage, il y a un

effort conscient, et devant la multitude de signaux à gérer en temps réel, un sentiment de ne pas de ne pas y arriver, d'être dépasser. C'est terrifiant ! Or, c'est l'exemple type de ce qu'on appelle un traitement explicite : une situation, ou plutôt un stade où le cortex Préfrontale est fortement mobiliser par l'attention exécutive. Et point culminant d'un apprentissage, l'enjeu sera d'accomplir le transfert de l'explicite vers l'implicite. ([http : parisinnovationreview.com](http://parisinnovationreview.com))

7. les types d'apprentissage

7.1. Les apprentissages implicites :

Le processus d'apprentissage qui correspond à la fonction adaptative, suivant 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).

Les connaissances que nous élaborons de manière implicite sont très divers, elles souvent 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 exemples, le fait que dans le domaine professionnel nous nous adaptions à nos conditions de travail, que nous devenions 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 sciemment 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 aussi des obstacles, aux apprentissages scolaires.

7.2. 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. Les situations d'apprentissage par instruction sont largement mises en œuvre pour pallier les lacunes des apprentissages implicites.

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 conditio 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 adaptatif, sont coûteux et difficiles. Ils requièrent en effet des efforts, du temps, de la motivation... à la fois de la part de 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 parfois à des échecs. **(M.PRADERE, A. TRICOT, 2012, p1)**

8. Le contrôle de l'activité de l'apprentissage :**8.1. Le niveau déclaratif : le savoir conditionnel associé aux stratégies**

Enrichir ses stratégies d'apprentissage et développer de nouveaux savoir-faire ne représente qu'une partie de chemin pour s'autoréguler. Il est nécessaire en même temps d'acquérir un savoir spécifique associé à chaque stratégie, c'est-à-dire un savoir déclaratif qui résume ses caractéristiques, les conditions de la validité, son coût d'utilisation, la façon de la modifier. Pour (1991) à ce propos d'une documentation, une sorte de mode d'emploi qui spécifie les indications et les contre-indications de l'utilisation de cette stratégie, il ne suffit pas, par exemples, d'apprendre un théorème de mathématique dont tout aussi important d'en connaître les conditions d'utilisation. De la même façon, le savoir procédural que représente la stratégie d'apprentissage insuffisante sans le savoir déclaratif qui le double et en assure la correcte définition.

Choisir la meilleure stratégie dans une situation donnée implique de comparer les forces et les faiblesses des différentes stratégies disponibles, ce qui suppose que l'apprenant dispose effectivement d'une « documentation » associée à chaque stratégie lui permettant de préciser quand et à quelle condition son usage sera pertinent. Il mobilise des connaissances métacognitives.

8.2. Le niveau procédural : le contrôle métacognitif

L'expression contrôle métacognitif met en relief le contrôle, fonction « qui consiste à mettre en œuvre les moyens de réalisation de la tâche et à veiller à son bon déroulement »

L'adjectif métacognitif sous-entend que le guidage de l'activité cognitive est réalisé de façon délibérée grâce à des processus de contrôle, que l'on appelle parfois stratégies, activités ou encore habiletés métacognitives en référence au terme original « métacognitive SKILLS ». Ce n'est bien sûr qu'une facette des processus de contrôle, ceux-ci pouvant être mobilisés automatiquement en certaines circonstances en particulier dans des tâches pour lesquelles l'apprenant dispose d'un fort niveau d'expertise. Dans ce cas, la situation est devenue suffisamment familière pour que

certaines adaptations de la conduite au cours de l'activité se fassent rapidement sans véritable délibérations de la conduite consciente (L .COSNEFOY, 2011, pp85-86)

Deuxième partie : Les Stratégies d'apprentissage autorégulé :

1 .L'apprentissage autorégulé :

1.1. Définition :

Selon la psychologie : « le terme autorégulation le contrôles des conduites pris en charge par le sujet lui- même renvoie à des domaines d'étude variés tels que les comportements, les émotions ou encore la cognition ». (M. PUUSTINEN, 2005, p1)

Selon ZIMMERMAN ,1989:« pensées, sentiments, actions qui sont orientées vers les buts fixés par l'apprenant »

Selon SCHUNK, 1994: « ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but ». (D. RINALDI, 2014, p6)

Selon JEAN-PIERRE FAMOSE: est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des but pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôles leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'entérinement (J. FAMOSE, 2006, p1)

❖ Commentaire :

Nous pouvons comprendre par ces définitions que L'apprentissage autorégulé est un apprentissage plus intelligent et contrôler, utiliser d'une manière à arriver à une fin voulu par l'individu.

L'apprentissage autorégulé a émergé comme une nouvelle construction importante dans l'éducation, ce concept et donc très lié avec les développements des courants et des objectifs pédagogiques visés.

1.2. Les modèles de l'apprentissage autorégulé :

Le nombre d'article 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 multiples.

Une analyse systémique des articles publiés sur ce thème dans cinq revues majeurs 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 recherche.

1.2.1. Les Travaux de WINNE ou l'héritage cognitif :

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, l'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 fournis 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 délibérée.

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 déclenchée sans délibération consciente (WINNE, 1995,1996). Au surplus, tout apprenant, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances concernant la nature du savoir et la nature de l'apprentissage ainsi que des croyances concernant les méthodes qui permettent de parvenir à un apprentissage efficace. Ces croyances, désignées sous le terme.

Des croyances épistémiques (Hofer, PINTRICH, 2002), sont activées automatiquement lorsqu'on s'engage dans un apprentissage. Elles participent à la définition de ce qu'est un apprentissage réussi et de ce fait, constituent des normes 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 l'autorégulation est une spécificité du modèle de WINNE. (L. COSNEFROY, 2010, p14).

1.2.2. 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 aussi la distinction entre monitoring et contrôle.

Le contrôle, qu'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 contextes, par exemple les contextes d'apprentissage, où 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 à laquelle la performance va être évaluée, ils influencent l'interprétation des feedbacks et la régulation effective de l'apprentissage.

Cette proposition de DWECK, rappelée 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, organisés 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 activé en fonction du but de compétence dominant.

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

1.2.3. Les modèles de CORNO et les modèles de volitions :

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

Il faut attendre le début des années quatre-vingt pour voir le retour du concept volition sur la scène psychologique, orchestré par deux chercheurs allemands. KUHL et HECKHAUSEN qui s'intéressent moins au fossé entre la délibération et la 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 de contrôle de l'action, rebaptisé ensuite Person System Interaction (KUHL, 1987, 2008) et le modèle dit Rubicon (HECKHAUSEN, Gollwitzer, 1986). La pierre angulaire de l'approche volitionnelle 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 terme.

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

motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège. (CORNO, 2001).

Pour CORNO, qui se réfère davantage à KUHL qu'à HECKHAUSEN, le caractère imposé de beaucoup d'activités d'apprentissage fait que l'atteinte du but n'est pas nécessairement portée par un intérêt élevé, si bien qu'un des problèmes majeurs à résoudre est celui de la gestion de la distraction. (CORNO, 2004,2008). Volitionnelles qui reprend et enrichir celle produite par KUHL (1987).Le classement des deux

Une part importante de son travail a consisté à élaborer une taxonomie des stratégies s'organise autour de deux pôles : les stratégies qui visent à se contrôler soi en prenant le contrôle des processus internes que son la cognition, la motivation et l'émotion, et celles qui visent indirectement le même but via 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 celle 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 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 interne) (L. COSNEFROY, 2010, pp16).

1.2.4. 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 les 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 se 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 les 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 favorisait 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 (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 repérer 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 performance peu satisfaisantes, de développer des attributions en terme de manque de capacités 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 effectué (par exemple, s'accorder un temps de loisir). Cette auto récompense est motivante, elle renforce le sentiment d'efficacité personnelle parce que, étroitement associées au succès, elles soulignent les progrès réalisés.

Signalons enfin que 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.

1.2.5. Le modèle de BOECKAERTS le poids de l'émotion :

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

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

Une évaluation menaçante 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 BOECKAERTS appelle se mettre en mode défensif, l'objectif 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 donc à considérer que tout apprenant poursuit des buts multiples que nous invite BOECKAERTS, puisque la conduite est gouvernée par deux buts d'égale importance : accroître ses connaissances et ses 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 priorités. C'est une configuration de buts, et non un seul, qui déclenche l'action. (L. COSNEFROY, 2010, pp16-20).

1.3. Les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé:

Les processus autorégulateurs ainsi que les croyances qui les accompagnent tombent à l'intérieur de plusieurs phases cycliques. Cette activité cyclique de l'apprenant se déroule selon quatre phases principales : anticipation, réalisation ou contrôle volitionnel, auto-enregistrement et autoréflexion. La phase d'anticipation est constituée par les processus et les croyances qui précèdent l'effort pour apprendre et fixent l'objectif pour un tel apprentissage. La phase de la réalisation, ou du contrôle volitionnel, implique les processus qui surviennent pendant les efforts d'apprentissage et affectent la concentration et la réalisation. la phase autorégulatrice est l'auto-enregistrement. La dernière phase de l'apprentissage autorégulé, l'autoréflexion, implique les processus qui surviennent après les efforts d'apprentissage et influencent les réactions de l'apprenant à cette expérience. Ces autoréflexions, en influencent, en fait, influencent l'anticipation concernant les efforts d'apprentissage ultérieurs, complétant ainsi le cycle autorégulateur.

1.3.1. La phase d'anticipation ou phase pré décisionnelle :

Elle fait référence aux processus qui précèdent l'investissement personnel en vue 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 dans tous les modèles d'apprentissage autorégulé est 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 principal en sous-buts 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, telles 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 but motivationnels (buts d'ordre supérieur), et par l'intérêt intrinsèque ou la valorisation de la tâche. (J.FAMOSE, 2006, p 2)

1.3.2. 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 est plus particulièrement sollicité et implique les efforts pour contrôler et réguler différents aspects du 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 a souligné le besoin pour les apprenants de protéger leur intention d'apprendre face à différents types de distractions 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'enseigner aux élèves de s'autoréguler de manière plus efficace.
- le processus d'imagerie. L'efficacité de l'imagerie (c'est à dire former des images mentales) 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. (J.FAMOSE, 2006, p 3)

1.3.3. 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'importante fonction autorégulatrice de fournir le feed-back aux élèves sur ce qu'ils font, information qui est alors utilisée pour fixer des buts et évaluer les progrès. Elle fait ainsi référence à une attention délibérée aux différents aspects du comportement. Les élèves ne peuvent pas réguler leurs actions s'ils n'en sont pas pleinement conscients. 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 importants 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 automatisé ou routinisé. 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.

1.3.4. la phase d'autoréflexion

Elle représente finalement les différents types de réactions et de réflexions sur soi, sur la tâche et sur le contexte. Elle comprend les processus qui surviennent après les efforts de réalisation et influencent 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 fixés. Les élèves dont le but est d'accomplir un tour de terrain en une minute peuvent jauger leurs 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'impotence de l'atteinte du but. Autrement dit est-ce que les buts d'ordre supérieure ont été atteints. Cela se traduit par des questions « ai-je réussi à démontrer ma compétence ; ai-je su montrer ma vaillance et mon courage, etc.

Le résultat de cet 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 du fait que les attributions d'échec à l'habileté obligent les apprenants à réagir négativement, tels que l'orientation de but l'élève, les conditions d'accompagnement de la tâche, et comment les autres ont plus ou moins bien réalisé sur la tâche. Les apprenants autorégulés tendent à attribuer l'échec à des causes susceptibles d'être corrigées et attribuer le succès à la compétence personnelle. (J.FAMOSE, 2006, p 4)

1.3.5. 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 manière cyclique à la fois l'anticipation positive vis-à-vis de soi-même, une plus grand intérêt intrinsèque dans la tâche. Ces liens entre les processus d'autoréflexion et d'anticipation complètent le cycle des phases autorégulatrices parce que l'utilisation des processus autorégulateurs est de manière inhérente, cyclique, les phases tendent à être auto-soutenues dans le sens que chaque phase crée une inertie qui peut faciliter ou détériorer l'apprentissage pendant les phases ultérieures. Les quatre phases représentent une 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 antérieures 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 simultanée et dynamique lorsque les élèves progressent dans l'accomplissement de la tâche, les buts et les plans pouvant être changée ou

relevés en fonction du feed-back venant de l'enregistrement, des processus d'enregistrement, de contrôle et de réaction. (J.FAMOSE, 2006, pp 2-4)

2 .Les stratégies d'apprentissage :

2.1. Définition :

Selon PAUL CYR 2005 :

« Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans des opérations mentales, conscientes 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 » .

Selon PRESSLEY 2006 :

« Activités effectuées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage » (D. RINALDI, 2014, p22).

Selon BEGIN (2008): propose une nouvelle définition des stratégies d'apprentissage en tant que catégorie d'actions utilisées dans le cadre de l'apprentissage afin de réaliser les tâches demandées par la formation et d'opérations au niveau des connaissances , selon des objectifs précis.(A.SEGANTIN, 2017, p12).

Selon MALLEY ET CHAMOT 1990 :

« Le Terme stratégies d'apprentissage fait référence à une vision de l'apprentissage en tant que processus cognitif, qui implique le traitement de nouvelles informations de la part de l'apprenant. Les stratégies d'apprendre et retenir. »(A. SEGANTIN, 2017, p 12)

Selon HRIMECH 2000 :

« Des opérations qu'un individu engagé dans un processus de formation, effectuée dans le but de favoriser l'acquisition de savoirs, les habiletés ou les attitudes »(M. TOUNSI et TH. DAOUAS, 2007, p9)

Selon cartier 1997 :

« Ensemble d'actions ou de moyens utilisés par un individu pour apprendre » (C. LARUE, et R. COSSETTE, 2005, p27)

2.2. Les types de stratégie d'apprentissage :

Les stratégies cognitives dont il sera question sont des stratégies d'apprentissage, concept d'utilisation fréquente bien qu'il soit plus flou qu'il n'y paraisse ainsi, WRINSTEIN et MAYER (1986) les ont d'abord définies comme des conduites ou des pensées qui facilitent l'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 première paragraphe de son cours d'histoire, se le répète et le récite. Il passe ensuite au seconde paragraphe et procède ainsi jusqu'à ce que l'intégralité du cours soit mémorisé. Cela correspond à un apprentissage par cœur, ou plus exactement à un apprentissage par cœur de l'intégration 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 telle qu'elle donnée. La sélection se repère par des conduites : surligner, souligner, encadrer ou recopier les parties jugées importantes. Une fois ce tri effectué, 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 des regroupements par repérage des points communs et des différences, ou des dépendances fonctionnelles (une information est nécessaire pour comprendre une autre).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 donnons un exemple, supposons une personne étrangère apprenant le français et abordant les joies de la conjugaison des verbes du troisième groupe imaginons qu'elle travaille sur les verbes suivants : peindre (je peins , tu peins, il peint, etc.), craindre (je crains, tu crains ,etc.), prendre (je prends, tu prends, il prend, etc.), joindre (je joins, tu joins, il joint, etc.),un apprentissage s'adossant à la stratégie de répétition consisterait à prendre les verbes un à un, de façon isolée, à mettre en œuvre la boucle lire / réciter / vérifier jusqu'à ce que le résultat obtenu soit satisfaisant, puis à passer au verbe suivant en reprenant le même processus. une stratégie d'organisation conduit d'abord à examiner l'ensemble des verbes à apprendre, à les comparer, et à s'apercevoir que parmi ces quatre verbes l'un fonctionne comme un intrus.

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 possédé, c'est-à-dire à construire des ponts entre le nouveau et l'ancien. Là 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. (L. COSNEFROY, 2011, pp 74 -76)

3. Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

3.1. Définition

D'après ZEMMERMAN(1989): « les stratégies d'apprentissage autorégulée sont définis comme des actes et opération orientés vers l'information ou a acquérir les compétences, y compris l'établissement d'objectifs, et de reconnaître l'intérêt, l'organisation et la transformation de l'information et de l'auto récompense et la recherche des informations »(M. ZIMMERMAN, 1989, p329)

Selon LOUFTI EBRAHIM (1996) : « comme la capacité de l'individu à l'utilisation réussie des composante cogitatives, métacognitives et de la motivation dans la résolution des tache académique »(L .EBRAHIM, 1996, p215)

Selon WEINSER et MAYER: « les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'élève utilisent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'en lui enseigne » (R.VIAU et J .BOUCHARD, 2004, p18)

❖ **Commentaire :**

Pour nous une stratégie d'apprentissage est la manière que nous adoptons pour arriver a progresser dans notre apprentissage ,cela varie d'une personne à l'autre et parfois on peut combiner plusieurs stratégies d'apprentissage a la fois parfois en parlant avec les autres ou quand une stratégie particulière ne donne pas les résultats souhaités on peut changer de stratégie .

3.2. Les catégories de stratégies d'apprentissage

3.2.1. stratégies cognitives : Pour PAUL CYR, les stratégies cognitives occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage. En fait, elles sont pratiques et peuvent être observables. Elles supposent « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de technique spécifiques en vue de résoudre un problème ou exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, etc.)

- **Les stratégies de répétition :** Selon la définition qu'en donnent PINTRICH & 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 & 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'information. Les inférences simples se rapportent à des procédés mnémotechniques ou en la création d'images mentales (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.

3.2.2. La stratégie métacognitive : 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, p 460). Cet auteur s'est attaché à ce dernier aspect : « nous nous sommes focalisé sur les stratégies que les

individus utilisent pour planifier, monitoire et réguler leur cognition, non leurs connaissances métacognitives » (P. 461). 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 de trois types : la planification, le monitoring et la régulation.

- **La planification** : Consiste à examiner une tâche afin de prendre connaissance des exigences et objectifs attendants 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 constamment 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'attachement. 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 lieu 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.

3.2.3. Les stratégies de gestion :

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

- **L'organisation du travail dans le temps** : Première stratégie de gestion retenue par Viau, a trait au moment de la journée où 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 à 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 place 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 à l'arrière 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'explication une nouvelle fois ce qu'on n'a pas saisi) constitue une dernière stratégie.

3.2.4. 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 plus compétents doit être progressivement- mais rapidement -délaiée au profit d'une régulation interne, c'est-à-dire opérée par l'apprenant lui-même (BOEKAERTS, 1999, p 450) (T .HUART, 2001, pp 230 - 234)

Synthèse

Les élèves utilisent toutes les opérations mentales pour apprendre, comme aussi chacun à sa manière et méthode d'apprendre et pour devenir un apprenant top niveau, il existe des stratégies d'apprentissage qui garantissent la réussite.

Partie
Pratique

Chapitre IV

La méthodologie du terrain

Préambule

1. La méthode utilisée
2. Les Techniques de la recherche utilisées
3. Présentation du terrain
4. La Pré-enquête
5. L'Echantillon et ses caractéristiques
6. Déroulement de l'enquête
7. Les Difficultés rencontrées
8. Les Outils statistiques de la recherche

Synthèse

Préambule

Toute recherche scientifique doit comporter l'utilisation des procédés opératoires rigoureux, bien définis, transmissibles car il est important de comprendre la manière dont notre recherche est menée. La méthodologie de la recherche est définie par l'ensemble des procédures et des démarches adoptées pour appréhender et collecter les données, en réponse aux questions posées et aux hypothèses formulées.

Au cours de cette phase nous allons exposer la méthodologie de notre recherche et les différentes procédures utilisées étape par étape.

1. La Méthode utilisée :

- **Définition de la méthode :**

C'est une manière d'agir pour parvenir à un but. Parmi les démarches naturelles de l'esprit, on distingue la conduite déductive (passer de générale au particulier), l'induction (généralisation à partir d'un cas particulier), l'analyse et la synthèse. Les trois moments de la recherche scientifique consistent en l'observation des faits, suivie de l'élaboration d'une hypothèse, que l'on soumet, enfin, à la vérification expérimentale. (N. SILLAMY, 2003, p167)

Dans notre recherche, nous avons opté à la méthode descriptive puisque notre thème de recherche a pour objectif la description de l'effet de l'intelligence émotionnelle sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé, à fin de pouvoir analyser les données récoltées.

- **La définition de la méthode descriptive :**

La relation qui existe entre la méthode descriptive a pour objectif « d'identifier les composants d'une situation donnée, et parfois, de décrire les composantes. » (K. CHAHRAOUI et H. BENONY, 2003, p125)

Elle sert à décrire le phénomène d'étude et concevoir la qualité à travers une collecte des données permettent d'argumenter sur le phénomène, le décrire, l'analyser et le soumettre à une étude précise. (بشير صالح الرشيدى 2000 ص 54)

- **Définition et application de l'échelle :**

L'échelle est une technique pour assigner un score à des individus en vue d'un classement. Les échelles sont utilisées pour classer des individus ou des ensembles d'individu selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateurs choisis. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs choisis. On la classe alors sur une échelle allant de plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à extrême opposée. (M. ANGERS, 1997, p115)

2. Les techniques utilisées :

Nous avons eu recours à deux échelles durant notre recherche :

-L'échelle de l'intelligence émotionnelle de SCHUTTE et al (1998)

-L'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de PINTRICH (1991)

2.1. L'échelle de l'intelligence émotionnelle de SCHUTTE et AL :

« Trois principales approches ont été proposées pour l'intelligence émotionnelle :

1) l'approche auto-évaluative à l'aide d'un questionnaire (BAR-ON (1997)), MAYER et SALOVEY (1997), SCHUTTE et al (1998), 2) l'approche à 360 où les individus sont évalués par d'autres personnes (collaborateurs, supérieurs, hiérarchiques, ...), 3) l'approche fondée sur les performances qui se focalise sur les capacités de l'individu à réaliser différentes tâches. » (M. AMBLARD, 2010, p142)

L'étude de MARC AMBLARD en 2010 souligne que « la méthode de SCHUTTE et Al est à privilégier pour trois raisons, d'une part, elle reconnue comme étant cohérente et représentative au concept d'intelligence émotionnelle par la communauté scientifique, d'autre part, elle offre des caractéristiques psychométriques correctes. Enfin, son administration auprès des individus de l'échantillon reste facile et rapide »

Dans notre recherche nous avons opté pour l'échelle de SCHUTTE et AL (1998), l'échelle de SCHUTTE SCALE émotionnel Intelligence (SSEI)

Cependant, « ces auteurs ont élaboré à partir d'études validées scientifiques, un questionnaire qui comprend 33 items, issu de la conceptualisation de l'intelligence

émotionnelle d'après la définition de SALOVEY et MEYER (1990). Néanmoins il est important de souligner que cette échelle de 33 items évalue une représentation mentale de l'intelligence émotionnelle et non le concept de l'IE lui-même. (**M. AMBLARD, 2010, p23**)

Dans notre échelle nous avons supprimé deux items de cette échelle qui ne sont pas claire pour les élèves après notre pré-enquête, donc l'échelle est composée de 31 items.

Les participants doivent répondre à des questions destinées à mesurer les tendances adaptatives en faveur de l'intelligence émotionnelle selon une échelle à cinq points où 1 correspond à « fortement d'accord » et 5 à « fortement désaccord »

2.1.1. la correction de l'échelle de l'intelligence émotionnelle :

- Pas de tout d'accord (1).
- Pas d'accord (2).
- Je ne sais pas (3).
- D'accord (4).
- Tout à fait d'accord (5).

2.1.2. La validité de l'échelle de l'intelligence émotionnelle :

La stabilité du test de l'intelligence émotionnelle (fiabilité de test-rete après deux semaines) serait de $R= 0,78$; les auteurs ont signalé un coefficient alpha de CRONBACH de 0,87 comme preuve de la cohérence. Toutefois, les auteurs soutiennent que la validité de contenu est suffisante, les 33 questions correspondant à toutes les dimensions du concept original de l'intelligence émotionnelle de **SALOVEY** et **MAYER**.

Une analyse factorielle des 62 questions originales a permis de conclure à l'existence d'un modèle de facteur unique solide composé de 33 questions, établissant ainsi la validité structurelle. La validité des critères à été qualifiée de bonne, les scores obtenus sur le test d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle permettant de prévoir d'une manière significative la moyenne pondérée cumulative en fin d'année d'un groupe

d'étudiants du niveau collégial $R(63)=0,32$. (Y. STYS et SH L. BROWN, 2004, pp21-22)

2.2. L'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de PINTRICHE:

Cette échelle est préparés par PINTRICH et AL, l'échelle est devisée en deux partis principal : stratégie de motivation et d'apprentissage, nous avons pris la deuxième partie, qu'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 stratégie 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.

M^r BENCHALLAL dans sa recherche sur les stratégies d'apprentissage autorégulé a traduit l'échelle de l'anglais vers l'arabe, puis il a exposé l'échelle a trois professeurs de psychologie qui métrisent les deux langues et ils ont reformulé quelques phrases en fonction de leur suggestion. L'une des propositions importantes se déplacent a partir de graduation dans l'échelle de 7 à 6 alternatives, a fin que la personne ne se per pas et donnera des réponses exacte.

Les items se distribuent sur la dimension d'échelle comme suite :

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

L'échelle contient 5 items négatifs seront corriger dans les sens inverse : 2, 6, 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 prospectifs de 50 étudiants du deuxième et troisième année de la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de TIZI OUZOU.

2.2.1. La fiabilité de l'échelle :

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

2.2.2. 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 appartient aux dimensions qui ont été mis au point a fin de mesurer, et que l'échelle mesure ce qui a été préparé pour mesurer. À l'exception de l'item 26, 6/8 des dirigeants ont confirmés qu'un item ambigu ne mesure pas la dimension de l'autorégulation donc cette item été supprimer ce qui fait que l'échelle se compose alors de 49 items. (Mr BENCHALLAL).

4. Présentation de terrain de recherche :

Nous avons effectué notre stage pratique au sein de deux établissements scolaires différents (Lycée) :

4.1. Lycée MESBAH HAMID :

Situé à BERCHICHE (1) (EL-KSEUR) qu'a été ouverte en 2005. Actuellement il est constitué de 53 enseignants, 45 administrateurs et 463 élèves dont nombre des filles est 333 et 130 garçons. Ce lycée dispose de cinq (05) filières (Gestion économique, Lettre Philosophie, Langues Etrangère, Science Expérimentale et Technique Mathématique)

4.2. Lycée ODDAK ARAB :

Situé à CHEMINI (SIDI AICH) qu'a été ouverte en 1989. Actuellement il est constitué de 54 enseignants ,38 administrateurs et 531 élèves dont nombre des filles est 291 et 240 garçons, ce lycée dispose Cinq (5) filières (Gestion Economique, Gêné Civile et Mécanique, Lettre Philosophie, Langues étrangère, Science Expérimentale)

5. La pré-enquête :

C'est l'une des étapes les plus importantes dans toute la recherche scientifique, elle est appelée phase exploratoire, d'ordre documentaire ou supposant un déplacement sur terrain.

Elle conduit à construire la problématique autour de laquelle s'épanouira la recherche, dans une stratégie de la rupture épistémologique permanent (**R. CARIO, 2000, p123**)

Etant donné notre thème de recherche porte le titre de « l'Effet de l'intelligence émotionnelle sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé » nous avons effectué notre pré-enquête le 04 avril 2018 dans deux lieux déférents à savoir le lycée de (MESBAH HAMID de BERCHICHE et ODDAK ARAB de CHEMINI) après l'accord des directeurs des deux établissements, notre pré-enquête a duré presque une journée dans le but de recueillir autant que possible d'informations sur notre population d'étude (les élèves) par exemple: l'Age des élèves de deuxièmes années secondaires, aller voir l'emploi du temps de chaque filière, afin, d'éviter la passation des échelles dans les séances (matières) fondamentales et choisir les horaires des matières supplémentaires.

Le même jour, nous avons appliqué les deux échelles sur 14 élèves (garçon et fille) d'une manière aléatoire, avant tout, nous avons présenté nous même, autant que les étudiantes universitaires de fin de cycle et que nous sommes entrain de compléter notre recherche afin de donner des petites explications et des définitions sur les deux notions. Alors nous avons très bien expliqué qu'ils doivent lire attentivement les items les comprendre pour qu'ils puissent répondre à chaque items sans exception, nous avons lu la consigne puis distribuer les deux questionnaires, après nous avons demandé aux élèves de répondre au premier questionnaire celui de l'intelligence émotionnelle et d'entamer directement le deuxième questionnaire, celui des stratégies d'apprentissage autorégulé. Aussi s'il ya une question incompréhensible qu'ils n'hésitent pas de demander l'explication. Nous avons bien remarqué que la première échelle la majorité ont pris le temps de 10 minutes par contre le seconde, la majorité des élèves ont pris du temps plus de 20 minutes. Nous avons distingué que l'application des échelles prend environs de 30 à40 minutes.

Durant, notre pré-enquête nous avons constaté une certaine ambiance exprimée en classe.

Dans tout ça le but est de prévoir, de décrire et de dégager les problèmes que peuvent soulever le processus de l'application de ces échelles (l'intelligence émotionnelle et celui des stratégies d'apprentissage autorégulé)

6. L'échantillon et ces caractéristiques

6.1. La définition de l'échantillon :

L'échantillon est idéal dans une recherche scientifique, et le choix de l'échantillon lié à l'objet de la recherche, généralement il constitué d'un sous ensemble D'éléments où de personne interrogées et extraites d'une population donnée. (M. ANGERS, 1997, p228)

Un échantillon est dit représentatif d'une population pour un caractère s'il n'y a aucune raison de penser que la valeur de ce caractère puisse différer dans l'échantillon et dans la population il faut donc que tous les individus de la population aient la même chance d'être sélectionnés. (L. ALBARELLO, 2007, p120)

Dans notre recherche on a optée à la technique de l'échantillon aléatoire simple qui signifie : celles qui impliquent un véritable terrage au hasard, c'est-à-dire qui donnent à chaque élément de la population une chance égale d'être choisi. (P.N'DA, 2005, p102)

Notre recherche constitue de 195 élèves de deuxièmes années secondaires (garçon et fille) âgées entre 17 - 21ans de l'année scolaire 2018 -2019.

Tableau N° 02 : Présentation de l'échantillon d'étude selon le genre:

Les lycées	filles	garcons	total
Masbah hamid	98	28	126
Oddak arab	39	30	69
total	137	58	195

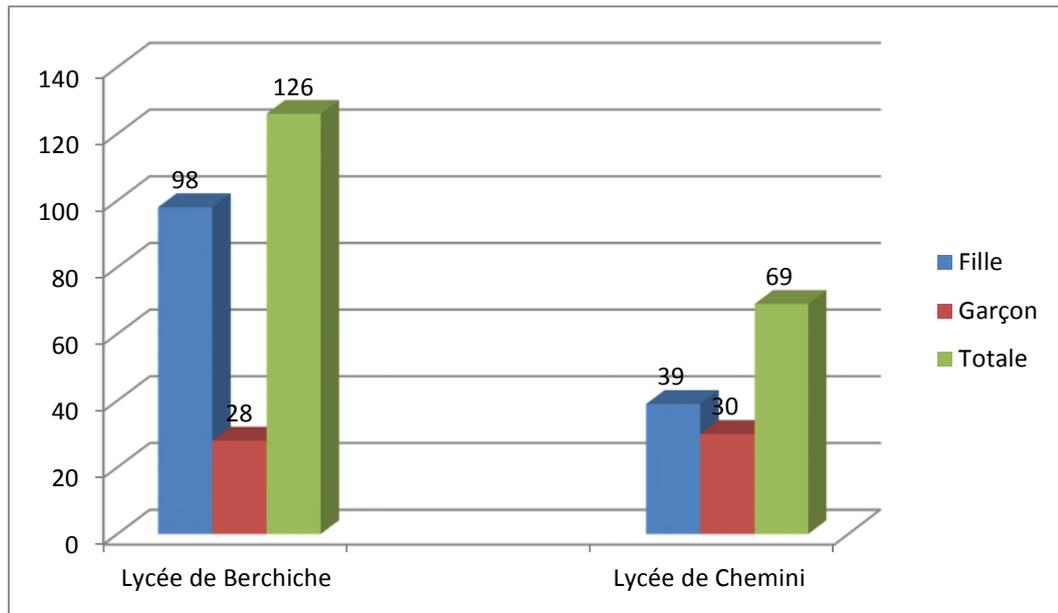


Figure 1 : Présentation graphique de l'échantillon d'étude selon le genre .

Dans ce tableau, qui présente l'échantillon de deux lycées selon le genre, on dégage que le totale de nombre des filles de deux lycées est (137) élèves par rapport au nombre de garçon (85) .Aussi on constate le nombre d'échantillon d'étude de lycée de BERCHICHE est supérieure par rapport au lycée de CHEMINI.

Tableau N°03 : Présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude selon lycée de CHEMINI :

/	Lycée ODDAK ARAB	Pourcentage %
Total d'échantillon d'étude	69	12,99
Total d'élèves	531	100%

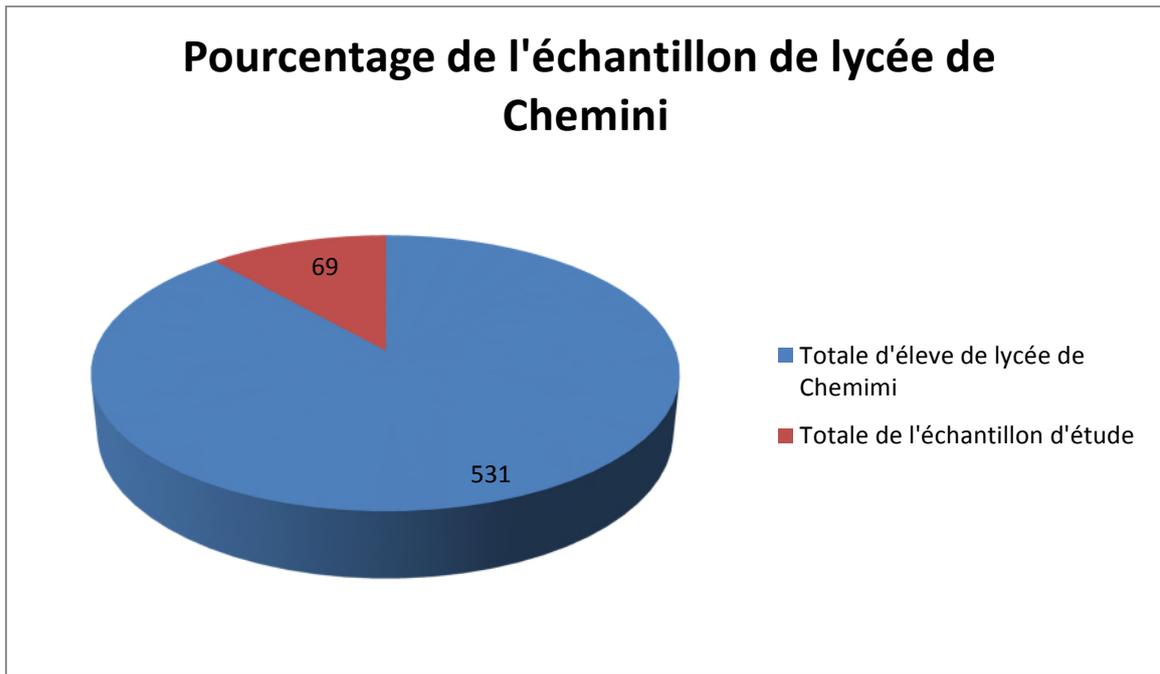


Figure N°02 : Présentation graphique de pourcentage de l'échantillon d'étude selon lycée de CHEMINI.

Dans ce tableau et ce graphique, nous exposons le nombre total des élèves du lycée de CHEMINI, qu'est de 531 et nous avons pris 69 élèves comme échantillon d'étude qui représente 12,99% .

Tableau : N°04 : Présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude selon lycée de BERCHICHE :

/	Lycée MESBAH HAMID	Pourcentage %
Total d'échantillon d'étude	126	27,21%
Total d'élèves	463	100%

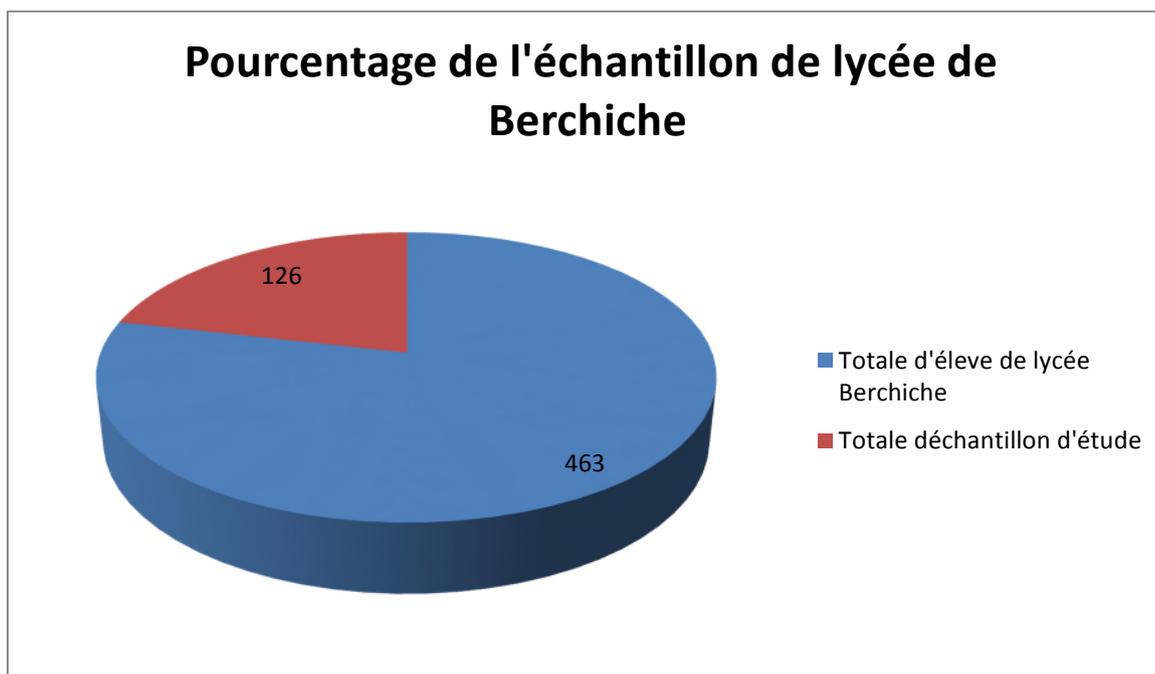


Figure N°03 : Présentation graphique de pourcentage de l'échantillon d'étude selon lycée de BERCHICHE

Comme le précédent tableau et graphique, nous avons représenté en pourcentage les élèves pris comme échantillon d'étude et qui est de 27,21% de la totalité des lycéens.

Tableau N °05 : Présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude selon les deux lycées (BERCHICHE et CHEMINI) :

/	Lycée (MESBAH HAMID ET ODDAK ARAB)	Pourcentage %
Total d'échantillon d'étude	195	19,62%
Total d'élèves de deux lycées	994	100%

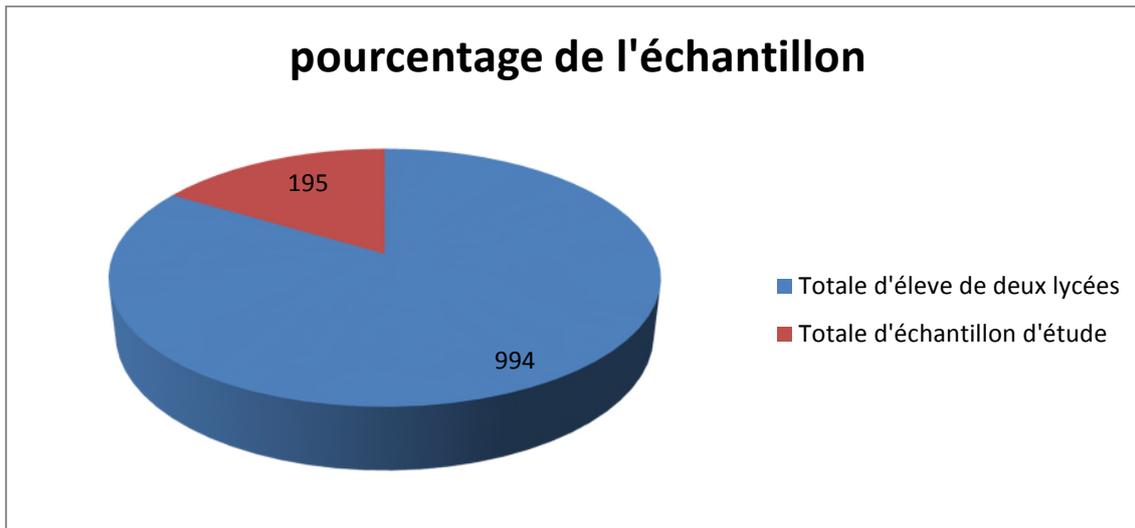


Figure N° 04 : Présentation graphique de pourcentage de l'échantillon d'étude selon les deux lycées (BERCHICHE et CHEMINI)

A partir de ce tableau et ce graphique nous avons regroupé les deux lycées afin d'obtenir l'ensemble du pourcentage des échantillons étudiés dans notre mémoire et qui représente 19,62%.

Le tableau suivant représente notre échantillon selon les filières.

Tableau N° 06 : Présentation de notre échantillon d'étude selon les filières.

Les filières	Le nombre	Le pourcentage
Gestion économique	33	16,62%
Généraliste civile et mécanique	16	8,20%
Langues étrangères	25	12,82%
Lettre philosophie	60	30,77%
Science expérimentale	61	31,28%
Σ	195	100%

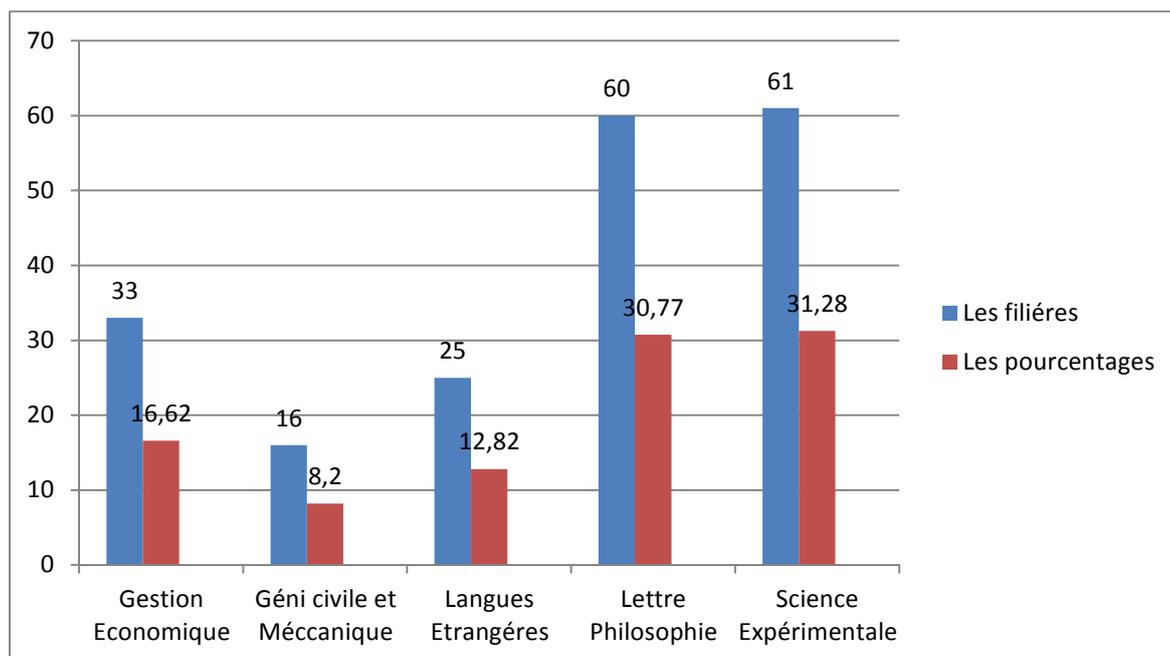


Figure N°05 : Présentation graphique de notre échantillon d'étude selon les filières.

Dans ce tableau et le graphique ci dessus ,accumul les fillieres de l'ensemble d'élèves pris comme échantillant nous destingant qui 31,28 % ,sont de filliere de science experementale et 30,77% est de filliere lettre philosophie ,le reste est repartire entre gestion économique 16 ,62% et langues étrangères est 12,82 % et géné civile et mécanique est 8,20%.

6. Déroulement de l'enquête :

Après avoir précisé l'objet et notre échantillon d'étude, nous nous sommes rendues dans l'établissement scolaire pour administrer les échelles.

La passation de ces échelles s'est effectuée pour chacune des classes (5 filières) de deuxième année lycée dont le tout est de (195élèves), le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était de trente (30) à quarante (40) minutes. Avec des explications de chaque item.

Durant notre enquête nous étions face à des réclamations sur la longueur de l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé ainsi que la ressemblance des questions. Alors les explications des items ont été traduites en kabyle et en français,

Même nous avons pu donner des exemples de la réalité pour mieux faciliter la tâche. Notre enquête a duré quatre (4) semaines durant le mois d'avril.

7. Les difficultés rencontrées :

- Nous avons rencontré des difficultés pour la disponibilité des élèves, car notre période de stage a coïncidé la période de la grève des enseignants et des élèves puis la période des examens et nous avons respecté cette période.
- L'insuffisance des ouvrages et notamment les ouvrages des stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Pour accéder aux séances supplémentaires cela nous a pris de temps pour faire la passation des échelles.

8. Les outils statistiques :**- La moyenne :**

C'est un ensemble de N. Nombre est le quotient de la somme de ces nombres par nombre N d'éléments considéré.

- Le t test :

C'est un teste pour calculer la déférence entre deux échantillons indépendant.

- L'écart type :

C'est la grandeur qui mesure la description auteur de sa valeur moyenne de distribution statistique, associe à une variable aléatoire.

Et on les calculés en utilisant le logiciel SPSS version 8.0

- Les centiles :

Chacune de 99 valeurs répartissant une distribution statistique en 100 classes d'effectif égal.

- Le T teste de KOLMOGOROV-SMIRNOV :

C'est un teste non paramétrique pour calculer la distribution des données naturelles.

- SPSS :

(Statistique Package for Social 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.

Synthèse :

Dans ce chapitre on a abordé la méthodologie qui est une partie très importante dans notre recherche. Dans lequel vient l'enchaînement des étapes de notre recherche, la collecte des données pour arriver à des résultats ce qui nous permet de comprendre le déroulement et la démarche descriptive et apprendre l'utilisation des échelles, par ailleurs, nous allons analyser et interpréter dans le chapitre suivant à fin d'arriver à une confirmation ou infirmation de nos hypothèses.

Chapitre V

Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats
2. Discussions et interprétation des résultats

Synthèse

Préambule :

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

1. Présentation et analyse des résultats :**L'hypothèse générale :**

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

Hypothèse N°1:

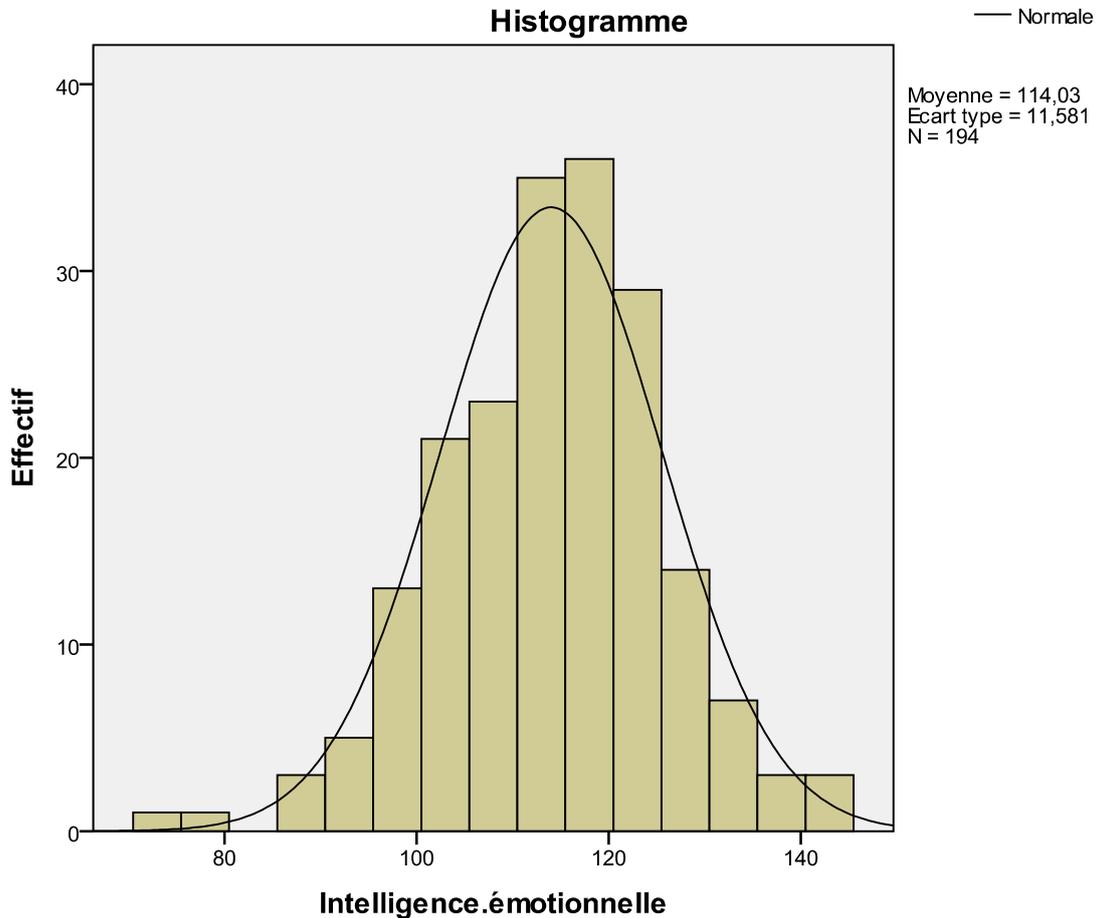
Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **répétition** chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (Bas, élevé).

Notre étude a nécessité la division de la variable de l'intelligence émotionnelle a des niveaux, à travers les quartiles, qui relèvent de la méthode d'étalonnage au sein du groupe, avec le style de la quantification. Mais l'utilisation des 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°07 : Montre les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable de l'intelligence émotionnelle .

Statistique variable	moyenne	Ecart-type	Z k-s	signification
l'intelligence émotionnelle	114,03	11,58	0,054	0,20

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



Graphique N° O6: la courbe de distribution naturelle pour les degrés de l'intelligence émotionnelle

Maintenant on peut faire la distinction entre les différents niveaux de l'intelligence émotionnelle à l'aide des quartiles, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieur à 25% dans la catégorie de **l'intelligence émotionnelle bas**, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 75% dans la totalité de l'échantillon, dans la catégorie de **l'intelligence émotionnelle 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 l'intelligence émotionnelle chez élèves.

Tableau N°08 : les différentes catégories de l'intelligence émotionnelle (étalonnage).

Catégories variable	Catégorie basse	Catégorie moyenne	Catégorie élevé
l'intelligence émotionnelle	31- 107	108- 122	123 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 d'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves qui ont un niveau d'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N° 09: la différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	Significatio n
Stratégie de répétition	bas	51	14,08	3,66	-5,06	100	0.000
	élevé	51	17,16	2,32			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-5,06** au niveau de **0,000** et **100** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la

stratégie de répétition chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé).

ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle 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 de l'intelligence émotionnelle élevé est estimée a **17,16**, par contre la moyenne des degrés de la stratégie de répétition chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée à **14,08**. Alors la première hypothèse partielle est confirmée.

Hypothèse N°2 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **perfection** chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (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 l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N° 10: la différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Significatio n
Stratégie de perfection	bas	51	31,49	5,78	-4,25	100	0.000
	élevé	51	36,22	5,41			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants nos homogènes, a été estimé à **-4,25** au niveau de **0,000** et **100** 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 de l'intelligence émotionnelle , ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle 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 de l'intelligence émotionnelle élevé est estimée a **36,22**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée a **31,49**. 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 de l'intelligence émotionnelle (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 l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N°11: la différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Significatio n
Stratégie d'organisation	Bas	51	14,12	3,38	-2,33	100	0.022
	Elevé	51	15,69	3,40			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-2,33** au niveau de **0,022** et **100** degrés de liberté, c'est à

dire, qu’il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d’organisation chez les élèves, selon leur niveau de l’intelligence émotionnelle, ces résultats en faveur de niveau de l’intelligence émotionnelle élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie d’organisation chez les élèves qui ont un niveau de l’intelligence émotionnelle élevé est estimée a **15,69**, par contre la moyenne des degrés de la stratégie d’organisation chez les élèves qui ont un niveau de l’intelligence émotionnelle bas est estimée a **14,12**. Alors la troisième hypothèse partielle est confirmée.

Hypothèse N°4 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la **pensée critique** chez les élèves, selon leur niveau de l’intelligence émotionnelle (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 l’intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont un niveau de l’intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N°12: la différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur niveau de l’intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d’intelligence émotionnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de la pensée critique	Bas	51	17,69	3,59	-4,58	89,79	0.000
	Elevé	51	20,51	2,53			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé à **-4,58** au niveau de **0,000** et **89,79** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle, ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie la pensée critique chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé est estimée a **20,51**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie la pensée critique chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée a **17,69**. Alors la quatrième hypothèse partielle est confirmée.

Hypothèse N°5 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'autorégulation et métacognitive** chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (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 l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N°13: la différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'autorégulation et métacognitive	Bas	51	38,12	6,30	-3,63	100	0.000
	Elevé	51	42,37	5,45			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-3,63** au niveau de **0,000** et **100** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

Ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle 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 l'intelligence émotionnelle élevé est estimée a **42,35**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée a **38,12**. 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 de l'intelligence émotionnelle (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 l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N° 14: la différence dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de gestion du temps	Bas	51	25,14	3,81	-2,56	100	0,012
	Elevé	51	27,41	5,07			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-2,56** au niveau de **0,012** et **100** 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 de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle 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 l'intelligence émotionnelle élevé est estimée a**27,41**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée a **25, 40** 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 de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

Pour tester la septième hypothèse, on a utilisé le «**T teste**» pour étudier la déférence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie

d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N° 15: la différence dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'organisati on d'effort	Bas	51	12,29	2,91	-2,86	100	0,005
	élevé	51	13,90	2,75			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-2,86** au niveau de **0,005** et **100** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle 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 l'intelligence émotionnelle élevé est estimée a **13,90**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée a **12,14** 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 de l'intelligence émotionnelle (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 l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N°16: 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 d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'apprentissage avec les camarades	Bas	51	10,33	2,61	-3,74	100	0,000
	élevé	51	12,27	2,61			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-3,74** au niveau de **0,000** et **100** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

ces résultats en faveur des élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des

degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé est estimée à **12,27**. par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas est estimée à **10,33** Alors la septième hypothèse partielle est confirmée

Hypothèse N°9 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **demande d'aide** chez les élèves, selon leur niveau l'intelligence émotionnelle (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 l'intelligence émotionnelle bas, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé.

Tableau N°17: la différence dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (bas, élevé)

	Niveaux de d'intelligence émotionnelle	N°	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie demande d'aide	Bas	51	13,75	3,20	-1,89	100	0.062
	élevé	51	14,88	2,86			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-1,89** au niveau de **0,062** et **100** 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'intelligence émotionnelle. Alors la neuvième hypothèse partielle est infirmée

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

2. Discussions et interprétation des résultats

L'intelligence émotionnelle est un concept proposé en 1990 pour les psychologues PETER SALOVEY et JOHN MAYER. Il réfère à la capacité des êtres humains à reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions. Plusieurs recherche démontre divers testes et études pour valider ce concept ainsi que pour compléter la notion de l'intelligence émotionnelle. L'impact que cette intelligence à sur l'apprentissage est très importante car elle peut déterminer la réussite ou l'échec scolaire chez les élèves. Pour cela nous allons discuter des stratégies sur lesquelles les élèves s'épaulent à fin d'engorger les informations étudier et s'en servir en cas de besoin et cela selon les tests pratiques sur la tranche d'élève étudier.

D'après la première hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie de **répétition** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

Selon le tableau n° 08 nous avons constaté, qu'il y a différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie répétition chez les élèves selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

En effets, au quelques élèves se repose sur la répétition mentale de l'information, ces personnes là, avec une intelligence émotionnelle élevée seront capable d'apprendre des textes entière ou même des livres et s'en souvenir sans aucune difficulté en raison de leur bonne mémorisation toutefois il ne cherche à comprendre la signification de l'information. Sans pour autant en comprendre le but ou la signification. Les élèves avec l'intelligence émotionnelle basse se penchent sur d'autres méthodes pour l'apprentissage car leurs incapacités à mémoriser mot par mot l'information ainsi que leur manque de concentration les empêche d'utiliser la répétition comme stratégie d'apprentissage.

Selon BEGIN et Al(2003) les stratégies de répétition évoquant la reproduction de ce qu'est notamment par rappel, récitation ou révision des connaissances, elle met en œuvre des actions mnémotechniques en vue d'inscrire ces connaissances en mémoire sans chercher à en saisir la signification profonde.

Notre deuxième hypothèse partielle suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie de **perfection** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 10 nous avons déduit, qu'il y a une différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie perfection chez les élèves selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Selon CARTIER et Al (1997) disent que les stratégies de perfection visent à développer les connaissances acquises dans le but de donner un sens aux apprentissages ou d'améliorer la compréhension.

Pour cette méthode, les élèves dotés d'une intelligence émotionnelle élevée penchent à déchiffrer et analyser les informations dans le but de trouver le sens de chaque nouvelle notion et améliorer son utilisation ainsi il leur sera facile de retrouver l'information sous différentes formes (idée directe ou indirecte). Ce qui n'est pas le cas chez les élèves qui ont une intelligence émotionnelle basse qui se focalise sur l'apprentissage avec des termes spécifiques et si l'un de ces termes change ou l'idée se formule d'une nouvelle manière ce genre d'élève sera incapable de reconnaître l'information apprise

Notre troisième hypothèse partielle suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie **d'organisation** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 11 nous avons constaté qu'il y a une différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie d'organisation chez les élevés selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Les élèves avec niveau de l'intelligence émotionnelle élevée possèdent la capacité d'organisation et une bonne action de structuration des idées en tenant de les relié entre elle. Notamment des tableaux, schémas, synthèses. C'est ce qu'est le principe indice du l'intelligence émotionnelle élevée chez un apprenant qui lui permet de mieux fonctionner à l'école, c'est-à-dire c'est un bon avantage sur le parcours de la réussite scolaire.

Notre quatrième hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie de **pensée critique** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

Les élèves avec une intelligence émotionnelle élevée dans leurs processus d'apprentissage ils s'accroissent sur la pratique de la pensée critique dans l'analyse et l'évaluation des situations, elle est devenue une nécessité pour favoriser la compréhension des événements, résoudre des problèmes et atteindre les objectifs.

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 12 nous avons constaté qu'il y a différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie de pensée critique chez les élèves selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Selon KRUPAT et AL (2011) « la pensée critique peut être considérée comme une praxis dont le développement s'effectue par le biais d'une conscience critique qui mène à l'émancipation et l'autonomie de la pensée et de la communauté.

Notre cinquième hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie **d'autorégulation et métacognitive** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 13 nous avons constaté qu'il y a différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie de d'autorégulation métacognitive chez les élèves selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Selon RICHARD la métacognitif met en relief le contrôle, fonction « qui consiste à mettre en œuvre les moves de relation de la tâche et à veiller à son bon déroulement. » (L.COSNEFOROY, 2011, p86)

Les stratégies d'autorégulation et métacognitive selon Gombert (1990) c'est la capacité de l'élève à planifier et contrôler délibérément ses propre processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectifs déterminé.

Notre sixième hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie de **gestion de temps** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 14 nous avons constaté qu'il y a différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie de gestion de temps chez les élevés selon leurs niveau de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Le temps c'est : une ressource, un facteur de production et un facteur disponible en quantité limitée.

Selon la citation de PETER DRUCKER : « le temps s'il n'est pas géré, rien d'autre ne peut l'être », une mauvaise gestion de temps chez les élèves peut se traduire par de mauvaises notes. Alors grâce à une meilleure gestion de temps chez les élèves avec niveau de l'intelligence émotionnelle élevée elle permettre de bien organiser et planifier de façon efficace et performant en classe durant les devoir, ils respectent plus facilement les délais, ils arrivent mieux à se préparer et comme aussi il s'simplifiera la vie et les efforts finirent par porter leurs fruits .

Notre septième hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie **d'organisation d'effort** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 15 nous avons constaté qu'il y a différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie d'organisation

d'effort chez les élèves selon leurs niveau de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Pour obtenir de meilleurs résultats il faut fournir plus d'effort et travail, toutefois ceci engendre une certaine anxiété et stresse dans le cas d'hyper .pour éviter cela on trouve quelques élèves qui organise leur effort et ces personnes sont doter d'une intelligence émotionnelle élevée. Par rapport au personne avec un niveau de l'intelligence émotionnelle bat ont besoin d'un coup de pouce d'ailleurs pour faire l'effort.

Donc, il y a un lien entre la réussite scolaire et la capacité d'organisation de l'effort.

Notre huitième hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie **d'apprentissage avec les camarades** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de (T test) de tableau n° 16 nous avons constaté qu'il y a différence statistiquement significative dans le niveau de stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle. Ces résultats en faveur de niveau de l'intelligence émotionnelle élevée ceci est confirmé par la moyenne.

Dans le cas d'un travail de groupe, la volition est beaucoup plus nécessaire car le partage de monitoring et du contrôle fait de l'autorégulation groupale, qu'est une situation intégralement différente par rapport à la situation individuel cela permet d'éviter l'oubli et rendre synergique le travail avec les camarades.

Notre neuvième hypothèse partiel suppose qu'il existe une différence dans les degrés de stratégie **demande d'aide** chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (élevée, basse)

D'après les résultats de tableau n° 17 on a constaté que l'hypothèse (09) est infirmé qu'il n'est y a pas des différences statistiquement significative dans le niveau de

stratégie demande d'aide chez les élèves selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle. (Élevée, basse)

Même si les élèves dans une situation qui échappe à leurs contrôle ou rencontre un problème soit le niveau d'intelligence émotionnelle (élevée ou basse), il n'y a pas d'étayage de l'extérieur.

D'après ces résultats, nous avons conclu qu'il existe une différence dans les degrés des stratégies que l'apprenant utilise selon le niveau d'intelligence émotionnelle (élevée, basse), les apprenants avec quotient émotionnelle élevée possèdent à la fois la bienveillance la capacité de s'affirmer et de poser des limites, cet équilibre délicat est l'idéal pour bien gérer les conflits. En deuxième lieux les apprenants avec quotient émotionnelle faible se font très vite une option, puis montre un biais de confirmation, c'est-à-dire qu'elles ne relèvent que les arguments allant dans leur sens, et ignorant tout élément contradictoire. Le plus souvent, elles défendent leur position. Et cela est confirmé dans l'hypothèse **1,2,3,4,5,6,7** et **8** mais dans l'hypothèses **9**. Il n'existe pas de différence dans le degré de stratégie chez les apprenants selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle, ce qu'infirmes cette hypothèse.

Conclusion

Conclusion

Au cours de cette étude nous pouvons déduire que les émotions jouent un rôle primordial dans la vie et plus particulièrement dans les tâches d'apprentissage. Et comme les chapitres ci-dessus le démontrent, nous pouvons déterminer plusieurs formes d'intelligence humaine autre que l'intelligence rationnelle parmi lesquelles nous distinguons la forme ayant comme dimension émotionnelle, à savoir l'intelligence émotionnelle. Et le but que tend cette recherche est démontrer l'impact de cette dimension sur les processus d'apprentissage.

En s'appuyant sur une méthode convenable a la nature de notre recherche qu'est la méthode descriptive, nous avons pu analyser d'une manière plus détailler l'impact de l'intelligence émotionnelle sur les stratégies d'apprentissage et ce à partir des échantillons que nous avons pris des lycées étudiant. En effet on constate une différence du niveau de l'intelligence émotionnelle et le choix des stratégies de l'apprentissage chez les élevés scolarisé âgés de 17-21.

Sous la lumière de ces constatations présentées, on peut en déduire que l'intelligence émotionnelle est alors un facteur significatif de réussite scolaire.

Pour achever ce mémoire, nous finirons notre conclusion par la citation de STEPHANE RUSINEK qui dit ; « notre environnement est sociale, émotionnelle et celui qui s'y adapte le mieux est celui qui sait à la fois utiliser son intellect et réagir de manière adéquate socialement, donc émotionnellement. »

La liste bibliographique

Ouvrages

1. ANGERS.MOURICE. (1997), « **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines** », Casbah, Alger.
2. AURELE .ST-YVES. (1982), « **psychologie de l'apprentissage – Enseignement** », presses de l'université de Québec, Canada.
3. BERNADETTE .NOEL. CARTIER.SYLVIE. (2006). « **De la métacognition à l'apprentissage autorégule** », De Beck, paris.
4. BOBOT.LIONEL. (2010), « **l'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale ?** », management et avenir.
5. CAROLINE.LARUE ET RAYMOND .COSSETTE. (2005), « **stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes**», Québec.
6. CELINE.LANOE. (2006), « **théorique de l'intelligence et théories de l'apprentissage** », Canada, Lufm de Caen.
7. CHAHRAOUI .K, BENONY.H. (2003), « **méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique** », Ed Dunod, paris
8. D.ERUDITION. (1998), « **Hypermédia et apprentissage des langues**», Dunod, paris.
9. DAVID.SERVAN-SCHREIBER. (2012), « **Guérir : le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse**», Robert Laffont, Paris.
- 10.DELPHINE.RINALDI. (2014), « **Aide à l'apprentissage : encadrement et soutien des élèves, les stratégies d'apprentissage**», Université de Genève
- 11.FRANCK.RAMUS. (2012), « **l'intelligence humain, dans tous ses états**», Ed cerveau psycho .paris .
- 12.ILIOS.KOTSOU. (2012), « **l'intelligence émotionnelle et management**», Bruxelles, préface de PETER SALOVEY, » 3ème tirage.
- 13.JACQUES.LECONTE. (2007), « **psychologie, (courants, débats, application)** », Ed Dunod, paris.
- 14.JEAN-PIERRE .FAMOSE, (2006), « **l'apprentissage autorégulé**», Université, Paris.
- 15.JO.CODEFROID. (2001), « **la psychologie** », De Boeck, Bruxelles

16. KAMEL.KATEB. (2006), « **Ecole, population et société en Algérie**», Ed le harmattan, paris.
17. LABRIDY.QUENTIN. (2015-2017), « **l'intelligence émotionnelle au travail** », Mémoire de recherche final, Paris-la Défense.
18. LAURENT .CONSFROY . (2011), « **l'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation** ».Presse uni de universitaire de Grenoble.
19. LUC.ALBARELLO. (2007), « **apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique** », De Boeck, paris.
20. MARC AMBLARD.(2010), « **Rationalité,mythes et réalités.**», Paris. Ed l'harmattan .
21. MAURICE.DEBESS. (1979), « **que sais-je ;l'adolescence**», université de France ,saint-germain ,Paris.
22. MICHEL .PERRAUDEAU, (2006), « **les stratégies d'apprentissage**», Armand colin.
23. MICHEL.FIOL-CATHERINE.TANNEAU, PAUL. DELAHAIE-ANNABEL-MAUVE.BONNEFONS. (2017), « **l'intelligence situationnelle** » Saint-Germain, Paris.
24. MINNA. PUUSTINEN (2005), « **l'apprentissage autorégulé A l'école maternelle** », Boulevard de Grenelle, Paris.
25. N'DA.PAUL, (2005), « **méthodologie de la recherche, de la problématique à la discussion des résultats** », Ed Universitaires de côte d'ivoire, Abidjan.
26. SERGE POUTS-LAJUS, MARIEL RICHE-MAGNIER. (1998), « **l'école A l'heure d'intérêt** », Nathan, paris.
27. YUVONNE STYLS ET SHELLEY L.BROWN,(2004), « **étude la documentation sur l'intelligence et ces conséquences en milieu correctionnelle .** »,Canada .

Dictionnaires

1. CAMILO.CHARRON, NATHALIE, DUMET-NECOLAS, GUEGUEN, ALAIN LEURY, STEPHANE/RUSINEK. (2007), « **La psychologie de A à Z** »,Dunod, paris .
2. DAVID.G.MYERS. (2004), « **Psychologie** », Ed Flammarion.
3. KARL .PETIT, (1997), « **Dictionnaire des citation** », à saint -Amand- Montrond, paris.
4. NORBERT. SILLAMY. (2003), «**Dictionnaire de psychologie**», in extenso paris.

Thèses :

1. ANTONELLA.SEGANTIN, (2017), « **les Stratégies d'apprentissage en formation ouvert à distance en langages étrangères : le cas de trois apprenants de FLE en auto apprentissage** ».
2. BOUDARWE.KERRIN. (2008), «**existe-t-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontal ?**», thèse de magister, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et science de l'éducation.
3. CAROLINE .LARUE, RAYMOND.COSSETTE.(2005), «**stratigies d'apprentissage et apprentissag par problemés.** » Québec.
4. DALILA.AREZKI. (2010), «**la psychologie du développement de l'enfant de l'adolescent au service des parents, des enseignants**», Ed l'odyssée .Tizi-Ouzou.
5. DANIEL.GOLMAN.(2013) ;«**l'intelligence émotionnelle** »,Master professionnelle 1ere année Education et formation Université de Lambe .
6. JEAN.THERER. (2006), «**l'intelligence émotionnelle : fortune d'un concept ou concept de fortune?**», Blaise Pascal.
7. IDA. DERY. (2006), «**l'intelligence émotionnelle** », conférence
8. MAROUNE.TOUNSI,THOURAYA.DAOUAS,(2007), «**Guide d'apprentissage pour apprenant autorégulé**», Carthage - Présidence, Tunisie.

9. MASMOUTI .SLIM, NACEUR. ABDELMADJID. (2010), **du percept à la décision intégration de la cognition, l'émotion et la motivation**, DeBOECK, 1 ère édition, Dunod, Paris ?
- 10.SYLVIE FRECHETTE. (2008), « **Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation de l'élève au secondaire dans le cadre de la formation des enseignants**», université du Québec, Montréal.
- 11.TAMEUR. SOUAD. (2012), « **les stratégies d'enseignement ; apprentissage dans l'activité de production écrit**», université de Sétif.
- 12.VEE .HARRIS. (2002), « **aide les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignant et d'apprentissage dans les classe de langues en Europe.** », paris.

12. بشير صالح سعادوي, 2000, *مناهج البحث التربوي, رؤية تطبيقية مبسطة*, الكويت, دار الثقافة الحديث.

Sites internet

1. <https://books.google.fr> (18.03.2018 à 9 :10)
2. [http://parisinnovationreview.com /article/](http://parisinnovationreview.com/article/) les quatre piliers de l'apprentissage (23.03.2018 à 10:33h)

Annexes

Annexe 1 : Echelle d'intelligence émotionnelle

مقياس الذكاء الانفعالي

السن : الجنس : الشعب : الثانوية :

التعليمية :

الرجاء وضع علامة (x) في الإطار الذي يتفق مع استجابتك أو شعورك نحو كل جملة علي حدي مع العلم انه لا توجد إجابة خاطئة و أخرى صحيحة إنما المطلوب معرفة رأيك الخاص و أن هذه الإجابات لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	لا ادري	موافق	موافق تماما
01	اعرف متى احدث الآخرين عن مشاكلي الشخصية					
02	عندما تواجهني الصعاب اتذكر الأوقات التي صادفت فيها صعابا مشابهة و تغلبت عليها					
03	أتوقع أن أنجز ما عزمت عليه بشكل جيد					
04	يجد الآخرون سهولة في الثقة بي					
05	أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية للآخرين					
06	بعض الأحداث التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم وغير مهم					
07	عندما يتغير مزاجي تتصنع لي إمكانيات جديدة					
08	العواطف هي إحدى العوامل التي تجعل حياتي جديرة بالعيش					
09	أنا أدرك انفعالاتي كما أعيشها					
10	أتوقع حدوث أشياء حسنة في المستقبل					
11	أحب أن أشارك الآخرين					

					في مشاعري	
					عندما أعيش عاطفة ايجابية اعرف كيف اجعلها تدوم	12
					ابحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا	13
					أدرك إشارات الغير اللفظية التي أواجهها	14
					أقدم نفسي بشكل يترك انطبعا جيدا على الآخرين	15
					عندما يكون مزاجي جيد يسهل علي حل المشكلات	16
					بالنظر إلى تعابير وجوههم أتعرف على المشاعر التي يعيشها الآخريين	17
					أدرك الأسباب التي تجعل مشاعري تتغير	18
					عندما يكون مزاجي ايجابيا استطيع ايتيان بأفكار جديدة	19
					أنا أسيطر تماما على انفعالاتي	20
					أتعرف بسهولة علي المشاعر التي أعيشها	21
					امدح الآخرين عندما يقومون بشيء جيد	22
					أدرك الرسائل الغير اللفظية	23
					عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته فاني استمع له و أحاول أن أكون مكانه	24
					عندما اشعر بتغير في مشاعري أميل إلى إتيان بأفكار جديدة	25
					عندما أواجه تحديا استسلم لأنني اعتقد أنني سأفشل	26
					أدرك ما يشعر به الآخرين بمجرد النظر إليه	27
					أساعد الآخرين على تجاوز الأوقات الصعبة التي تواجهها	28
					استعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي في مواجهة الصعوبات	29
					استطيع أن أتعرف على مشاعر الآخرين بالاستماع إلى نبرة أصواتهم	30
					أجد صعوبة في فهم بماذا يشعر الآخرون انطلاقا من نبرة صوتهم	31

Annexe 2 : Echelle de stratégies d'apprentissage autorégulé

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.

درجة الموافقة					الـعبارـات	رقم
أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	موافق	موافق بشدة		
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.	1
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.	2
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.	3
5	4	3	2	1	أراجع دروسي عادةً في المكان الذي يساعدني على التركيز.	4
5	4	3	2	1	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة.	5
5	4	3	2	1	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسي فأتوقف عما خطت له.	6
5	4	3	2	1	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.	7
5	4	3	2	1	عندما أراجع دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسني شفويا عدة مرات .	8
5	4	3	2	1	إذا واجهت صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة ،فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.	9
5	4	3	2	1	عندما تكون المعلومة غير واضحة ،فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.	10
5	4	3	2	1	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	11
5	4	3	2	1	أستغل وقت دراستي لكل مادة استغلالا جيدا.	12
5	4	3	2	1	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية، فإنني أُغير طريقة قراءتي لها.	13
5	4	3	2	1	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات مادة معينة.	14
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أقرأ شرح المعلم ،وأقرأ الدرس مرات.	15
5	4	3	2	1	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج ،فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.	16

5	4	3	2	1	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.	17
5	4	3	2	1	أضع أشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم الدروس بصورة أفضل.	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسي، فإنني في الغالب أخصص وقتًا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين.	19
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكارها.	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسي.	21
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات، والقراءات، والمناقشات.	22
5	4	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد، فإنني في الغالب أتصفحها لأرى كم هي منظمة.	23
5	4	3	2	1	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.	24
5	4	3	2	1	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.	25
5	4	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.	26
5	4	3	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكري بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي.	27
5	4	3	2	1	عندما يكون المقرر الدراسي صعبا، فأما أن أتركه، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.	28
5	4	3	2	1	عند دراسة موضوع ما، أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.	29
5	4	3	2	1	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.	30
5	4	3	2	1	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصيات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.	31
5	4	3	2	1	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا.	32
5	4	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار.	33

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 دائماً 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 جيداً.
5	4	3	2	1	45	في الغالب أجد أنني لا أقضى وقتاً طويلاً في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى
5	4	3	2	1	46	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافاً 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	قلماً 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.

L'effet de l'intelligence Emotionnelle sur le Choix des Stratégies d'apprentissage Autorégulé chez les lycéens

Etude réalisée au sein des lycées de CHEMINI (OUDAK ARAB) et BERCHICHE (MASBAH HAMID)

Résumé

Ce mémoire traite l'impacte de l'intelligence émotionnelle sur les stratégies de l'apprentissage, et pour cela des questionnaires ont été distribué sur 195 élèves de deux lycées différent âgé entre 17 et 21 ans pour vérifier les hypothèses mise au par avant et s'épaulant sur la méthode descriptive traitant ainsi les informations obtenu des questionnaires distribuer d'une manière détailler et analytique. On a eu recours à deux échelles :

- L'Echelle de l'intelligence émotionnelle de SCHUTTE et AL (1988)
- L'Echelles des stratégies de l'apprentissage PINTRICH et AL (1991)

Les Mots clefs: l'intelligence, les émotions, l'intelligence émotionnelle, l'apprentissage autorégulé, les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage autorégulé.