

Faculté des sciences humaines et sociales
Département des sciences sociales
Option: psychologie clinique

Mémoire de fin de cycle
Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Intitulé:

**L'effet de la motivation scolaire sur le choix des
stratégies d'apprentissage autorégulé**

Etude réalisé au sein de lycée Amara Ali Aokas

Elaborer par:

- KHALEF ounissa
- IDRIS sylvia

Membres du jury

- Mr. BENCHALAL Abdelouahab (Encadreur)
- Mr. BENKEROU Fiadh (Examineur)
- Mme. MEKHZEM Kahina (Presidente)

Année 2016 / 2017

Remerciements

Comme tout projet de recherche, une thèse repose sur la contribution de nombreuses personnes. on tiens donc à remercier particulièrement certaines d'entre elles.

Tout d'abord on loue le bon Dieu qui nous a donné le courage de réaliser ce modeste travail.

On tiens à exprimer mes remerciements les plus vifs à mon Encadreur de mémoire M. Benchallal pour ses inestimables conseils, sa précieuse assistance et sa patience.

Sans lui, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Nos chaleureux remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail, ainsi que de participer à cette soutenance.

Un grand merci à tous nos enseignants durant notre cycle universitaire pour tout ce qu'ils offrent comme savoir.

Dédicaces

Avec l'aide de Dieu, j'ai pu réaliser ce modeste travail, que

Je dédie à :

*A Mon cher regretter papa a ma mère qui ma source
d'espoir.*

A mes frères et sœurs « «Lila , Souad, Salim, Iles»

A ma grande mère que dieu la garde

*A toutes mes chères copines sans exceptions. Sans oublier
ma très chère binôme Ounissa*

A mes cousines et mes cousins

*Aux personnes qui m'on toujours aidé et encouragé qui
étaient toujours à mes cotés dans mon parcours
universitaire.*

Je dédié ce modeste travail

Syfia

Dédicaces

Avec l'aide de Dieu, j'ai pu réaliser ce modeste travail, que

Je dédie à :

*Mes chers parents qu'ils m'ont donné la volonté de
poursuivre dans les moments les plus difficiles.*

« farid » « djamila »

A ma sœur et frères « Kahina, Douidi, Omar »

A mes grands parents que dieu les gardes

A toutes mes chères copines sans exceptions.

A mes cousines et mes cousins

A toi ma binôme sylvia

Aux personnes qui m'ont toujours aidé et encouragé qui

étaient toujours à mes cotés dans mon parcours

universitaire.

Je dédie ce modeste travail

ounissa

Sommaire

Remerciement

Dédicace

La liste des tableaux

La partie théorique

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

Préambule

1. La problématique.....	06
2. Les hypothèses	10
3. Les raisons du choix du thème	11
4. Les objectifs de la recherche	11
5. Les concepts opérationnels.....	13
6. Les études antérieures.....	13

Synthèse

Chapitre II : La motivation scolaire

Préambule

1. Définition.....	20
2. Définition des concepts de la motivation.....	23
3. Les théories de la motivation	24
4. Les types de la motivation	30
5. Les composantes du profile motivationnel	31
6. Les caractéristiques de la motivation	32
7. Les déterminants de la motivation	33
8. Les indicateurs de la motivation scolaire	34
9. Les éléments qui favorisent la motivation scolaire	37

Synthèse

Chapitre III : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Préambule

I- Apprentissage	39
2. Définition.....	39
3. Les théories de l'apprentissage	41
4. Les pôles qui structurent l'apprentissage	44
5. Les type d'apprentissage.....	46
6. Les déterminants de l'apprentissage scolaire	48
II- Les stratégies d'apprentissage	51
2. Définition	51
3. Les type de stratégies d'apprentissage	52
III- L'apprentissage autorégulé	54
1. Définition.....	54
2. Les modèle de l'apprentissage autorégulé.....	55
3. Les conditions de l'autorégulation	61
4. Les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé.....	63
IV- Les stratégies d'apprentissage autorégulé	67
5.1- Définition	67
5.2- Les catégories de stratégies d'apprentissage autorégulé.....	68

Synthèse

La partie pratique
Chapitre IV : La méthodologie du terrain

Préambule :

1. Le pré enquête.....	74
2. Présentation du terrain	75
3. La méthode utilisée	75
4. L'échantillon et ses caractéristiques	75
5. La technique de la recherche utilisée	76
6. Les outils statistique de la recherche	81
7. Le déroulement de l'enquête	82
8. Les difficultés rencontrées	82

Synthèse

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats.....	84
2. Discussion et interprétation des résultats	94

Synthèse

Conclusion

Liste bibliographique

Annexe.

Liste des tableaux

N° du tableau	Titre de tableau	N° de la page
01	La représentation de la distribution des items sur le questionnaire	77
02	Présentation des coefficients de corrélation intra-dimensionnelle et les coefficients dimensionnels des degrés totaux de l'échelle. (N=96)	78
03	Présentation de la distribution des items des stratégies d'apprentissage autorégulé.	80
04	La différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).	84
05	La différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).	85
06	La différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)	86
07	La différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).	87
08	La différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).	89
9	La différence dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)	90
10	La différence dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)	91
11	La différence dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur orientation	92

	motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)	
12	La différence dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)	93

Introduction

Introduction

D'élève à l'adulte, chacun est invité à développer ses capacités d'apprentissage pour s'adapter et faire preuve de créativité. La compréhension des dynamiques et des processus d'apprentissage demeure plus que jamais une question centrale de la recherche en éducation.

On peut affirmer sans hésiter qu'une conception strictement cognitive des processus d'apprentissage n'est aujourd'hui plus tenable. Posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage ne suffit pas pour apprendre ; il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent leur utilisation spontanée. Mieux encore, les traitements cognitifs opérés changent en fonction de la nature de la motivation, par exemple des buts que l'apprenant se donne.

Les travaux de Dweck (1986) ont montré que le rapport à l'erreur ainsi que la nature des stratégies d'apprentissages activées changeaient sensiblement selon que l'on mobilisait des buts d'apprentissage ou des buts de recherche de la performance. La compréhension des processus d'apprentissage requiert la construction des modèles s'efforçant d'intégrer les aspects cognitifs, métacognitifs et motivationnels de l'apprentissage.

C'est précisément cette ambition qui caractérise le concept et les recherches menées sur l'apprentissage autorégulé. À la croisée de la métacognition et de la motivation, ces recherches se donnent pour objectif d'expliquer comment l'apprenant réussit à se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation.

La motivation donc correspond en quelque sorte aux conditions qui amorcent, orientent et maintiennent les comportements, habituellement jusqu'à ce qu'un but quelque soit atteint ou que le comportement ; habituellement soit interrompu. La motivation semble agir au niveau des comportements. » (A. Wittig, 1979, P 105).

Nous avons pu remarquer aussi durant nos lectures qu'un apprenant autonome est bien souvent décrit comme étant un élève autorégulé dans ses apprentissages. Cela signifie qu'il participe activement à son apprentissage d'un point de vue métacognitif, motivationnel et comportemental (S. Paris. L. Ayres, 2000, p.41).

Introduction

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

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

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

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

Le deuxième chapitre est consacré pour étudier la motivation scolaire : les différentes définitions de la motivation scolaire, les théories, les types, les composantes du profil motivationnel, les caractéristiques, les déterminants, les indicateurs, les éléments qui favorisent la motivation scolaire.

Le troisième chapitre touche les stratégies d'apprentissage autorégulé qui regroupe trois parties, la première partie concerne l'apprentissage : les définitions d'apprentissage, les théories, les pôles qui structurent l'apprentissage, les types d'apprentissage, les déterminants de l'apprentissage scolaire. La seconde partie est consacrée pour les stratégies d'apprentissage : les définitions et les types des stratégies d'apprentissage. La troisième partie concerne l'apprentissage autorégulé elle contient les définitions, les modèles de l'apprentissage autorégulé, les conditions, les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé, les stratégies d'apprentissage autorégulé.

Introduction

Le quatrième chapitre approche la méthodologie du terrain : la méthode utilisée, l'échantillon, définitions et applications des échelles, présentation du terrain et déroulements de l'enquête.

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

La partie théorique

Chapitre I :

Le cadre générale de la problématique

Préambule :

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

1- La problématique

Chaque individu passe par des expériences durant sa vie afin de forger une personnalité bien structurée et pour cela tout individu passe par une socialisation dès le plus jeune âge. L'un des moyens de socialisation les plus adaptés par la famille c'est l'école.

L'école est une institution sociale, qui remplit des fonctions globales d'interaction et de mobilité sociale, d'autonomies relatives au système d'enseignements justifiées, cependant que l'on s'intéresse à son organisation interne et à la spécificité de son action qui consiste à transmettre dans le cadre d'une programmation, de liberté tout l'ensemble des connaissances et de compétence des élèves. (R Boudon, 2000, p 74.).

L'élève est une personne fréquentant un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un maître, l'élève peut faciliter l'enseignement et l'apprentissage ou au contraire y faire obstacle, voir provoquer des tensions susceptibles de générer des conflits, la raison pour laquelle la reconnaissance de ses attitudes fait partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant (P Patrice, 2002, p149.)

Le mot apprentissage est l'un des mots les plus difficiles à définir, dans un domaine celui de l'éducation-ou la complexité est une constante, remarquons, en premier lieu, qu'apprendre est volontiers confondu avec comprendre.

Nous commencerons par voir s'il est possible de distinguer les deux termes en outre, l'apprentissage peut se définir à partir du comportement de l'élève (visible), comme à partir des structures de pensée (non visibles) qui sous-tendent ce comportement .il peut, aussi, être défini à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances. (M Perraudon, 2006, P 13)

L'enseignant dispose d'outils pour comprendre l'élève, il doit planifier les situations d'apprentissage qui seront vécues en classe il aide l'élève à mobiliser des procédures, à effectuer un choix, à modifier ce qui ne convient pas. Le professeur peut, notamment, utiliser des stratégies pour conduire l'élève à entrer dans l'apprentissage.

Les stratégies d'enseignement sont constituées de l'ensemble des conduites didactiques, pédagogiques, relationnelles que le professeur mobilise pour faire son cours. Elles ne se résument pas à un exposé indifférencié de savoirs au moins éloignés de la réalité de l'élève. Elles se fondent sur une posture d'interaction qui vise à comprendre l'élève dans ses choix de procédures afin de l'accompagner le plus efficacement possible dans son apprentissage. (M. Perraud, 2006, p. 235)

Chaque enseignant constate que certains élèves sont très organisés et utilisent des stratégies d'autorégulation dont ils semblent convaincus, alors que certains élèves sont très désorganisés et préparent leur évaluation au dernier moment.

L'autorégulation est indispensable dans le contexte scolaire, car tous les élèves qui travaillent pour l'école s'autorégulent pour réussir un minimum, l'élève qui pratique l'apprentissage autorégulé est clairement actif, il se fixe des objectifs à court, moyen et long terme, et il est capable de contrôler sa cognition, sa motivation et son comportement par rapport à son apprentissage.

Ainsi que la régulation de l'apprentissage s'effectue non seulement par des stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissage et métacognitives, mais également par des stratégies motivationnelles (T. Garcia, P. Pintrich, 1994, p. 127).

Pintrich a donné une définition aux stratégies d'apprentissage autorégulé comme suit : c'est des processus utilisés par les apprenants pour s'auto-organiser en utilisant des stratégies cognitives, métacognitives ainsi que pour gérer ces stratégies et pour contrôler leurs processus d'apprentissage. (P. Pintrich, 1999, p. 53)

L'apprentissage autorégulé donné par **Zimmerman** (1989) est « l'intensité avec laquelle l'individu est aux plans de la métacognition, de la motivation et de la conduite un participant actif dans ces processus d'apprentissage » et par Boekaerts 1999 « l'effet des processus métacognitives et des croyances motivationnelles sur l'apprentissage ». (L Cosnefroy, 2010, P13)

Un apprenant qui s'autorégule démontre plus de motivation, car il a plus de contrôle sur ses apprentissages et s'engage plus dans sa scolarité. Plus précisément, en s'autorégulant, l'apprenant en constate les bénéfices et sera donc plus motivé par la suite, L'élève qui s'autorégule, prend le contrôle de ses apprentissages et le temps de trouver les stratégies d'autorégulation qui lui conviennent. Ainsi, il est plus à l'aise avec son travail scolaire et réussit donc mieux, ce qui augmentera sa motivation.

Dans le cadre de la psychologie cognitive « la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élèves dans une tâche » (J Tardif, 1992, p91), la motivation d'un élève peut donc considéré comme un état qui se constate à travers des indices ,des conduites particulières quand a une tâche a réalisé .la motivation elle se situe entre deux niveaux ;celui de la motivation extrinsèque qui est provoqué par une force extérieure de l'apprenant et celui de la motivation intrinsèque qui dépend de l'individus lui-même.les deux sont obligatoire pour s'engagé dans un processus d'apprentissage.

F. Fenouillet rappelle que la motivation est définie comme « Une hypothétique force intra-individuelle protéiforme qui peut voir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (F. Fenouillet, 2009, p26).

L'étude de la motivation elle intègre l'ensemble des mécanismes qui surviennent dans le cours de l'activité pour maintenir ou augmenter le niveau des forces motivationnelles.

Le concept d'apprentissage autorégulé expliquant la persistance de l'action, il appartient incontestablement au champ de recherche de la motivation, elle reste toute fois a précisé les relations entre la motivation initial, c'est à dire l'ensemble des facteurs qui détermine l'orientation de la conduite.

De plus l'apprenant autorégulé concentre ses efforts sur la maîtrise des taches académique, telle que lire ses notes, préparé ses cours, gérer son temps et respecter les délais. Et sur l'amélioration des compétences et de la compréhension.

Par ailleurs Un apprend faiblement motivé a peut de chance de déclencher de telle conduite, l'engagement dans les processus d'autorégulation c'est-a-dire la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage performantes, dépend donc largement de ressources motivationnelles qui transitent parce que l'on appelle des croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle.

Un certain nombre de travaux empiriques ont mis en évidence l'influence des croyances motivationnelles sur l'autorégulation de l'apprentissage.

Une étude a été mené par **Hofer** qui a pour objectif d'examiner la relation entre les croyances cognitives et la motivation des élèves leurs stratégies d'apprentissage et leurs réussite scolaire. Les résultats de cette étude indiquent une relation positive entre les stratégies d'apprentissage et de motivation. (F. Samaui et G .Al-assaf, 2013, P 27).

En outre, l'apprenant peut être motivé, avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé et ne pas mettre en œuvre l'intention d'apprendre faute de disposer de stratégies d'autorégulation qui médiatiseraient le passage de l'intention à l'action.

Et tout au long de notre recherche sur ces deux importants concepts la motivation scolaire et les stratégies d'apprentissage autorégulé et dans le but d'approfondir notre savoir sur ce sujet, en va poser les questions suivantes :

- La motivation exerce-t elle un effet sur l'apprentissage autorégulé ?

2- Les hypothèses :**- L'hypothèse générale :**

Il existe une différence dans les degrés de stratégies d'apprentissage autorégulé chez les élèves, selon leur orientation motivationnel intrinsèque, extrinsèque. Qui se compose de neuf hypothèses partielles.

- Première hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- Deuxième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- Troisième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- Quatrième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- Cinquième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- Sixième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- **Septième hypothèse :**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'organisation de l'effort chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- **Huitième hypothèse :**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

- **Neuvième hypothèse :**

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

3. Les raisons du choix du thème :

- 1- Approfondir sur le phénomène de la motivation scolaire des élèves et leurs stratégies d'apprentissage.
- 2- Connaître le type de stratégies d'apprentissage approprié à chaque type de motivation.
- 3- Connaître les types de motivations et comment l'élève s'engage pour réaliser une tâche.
- 4- Les recherches sur l'apprentissage autorégulé nous proposent une compréhension des mécanismes psychologique qui sous-tendent l'autonomie dans l'apprentissage.

4. Les objectifs du choix du thème :

- 1- Connaître la nature de l'effet de la motivation scolaire sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé.
- 2- Comprendre et interpréter plus justement le phénomène de la motivation et les stratégies d'apprentissage autorégulé.
- 3- Savoir comment l'apprenant réussit à se mettre au travail à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui même ses processus d'apprentissage.
- 4- Elargir nos connaissances dans le domaine de l'éducation scolaire.

5. Définition des concepts :

5.1- Définition des concepts clés :

5.1.1- L'élève :

« Désigne toute personne qui fréquente un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un maître. L'élève peut faciliter l'enseignement et l'apprentissage, ou au contraire y faire obstacle ; voir provoquer les tensions susceptibles de générer en conflit, la raison par laquelle la reconnaissance de ses attitudes font partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant ». (P. Pelpel, 2002, p149)

5.1.2- La motivation :

« La motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». (R.J Vallerant. E.E Thill, 1993, P18).

5.1.2.1- La motivation extrinsèque :

« La motivation extrinsèque regroupe un large éventuel de la motivation contrôlées par les renforcements, les notes, les prix, l'argent » (A. Lieury. F. Fenouillet, 1997, P139)

5.1.2.2- La motivation intrinsèque :

« La motivation intrinsèque est la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même ; elle correspond à l'intérêt, la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation » (ibid.)

5.1.3- Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

« Les stratégies d'apprentissage autorégulée sont définies comme des actes et opérations orientés vers l'information ou à 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).

5.1.3.1- L'apprentissage autorégulé :

« Un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement » (P Pintrich, 2000, P 453)

5.2- Définition des concepts opérationnels :

5.2.1- La motivation scolaire :

C'est le désir d'atteindre les objectifs souhaités de l'éducation et l'énergie qui anime le comportement de l'élève à apprendre et ce dirige vers lui, et est mesuré par le degré auquel l'élève a obtenu a l'échelle de la motivation qui a été construite par Cain et traduite par Abou Mouhamed el Hachim et la note totale détermine le degré des orientations motivationnelles des élèves intrinsèque et extrinsèque.

5.2.2- Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

C'est des méthodes et des opérations qu'utilise l'élève pour acquérir des informations ainsi que des compétences pour s'autorégulé. Il implique l'autocontrôle actifs dirigé, par l'apprenant en ver un but et doivent également s'orienté sur des déterminant motivationnels, émotionnels, de comportement, de la cognition et de contexte qui se reflètent dans leur réponse sur une échelle de phrases de l'apprentissage autorégulé. Élaborer par Pintrich et al est traduite par Mr. Benchaalal dans la note totale détermine le choix des stratégies de l'apprentissage.

6. Les études antérieures de la motivation et l'apprentissage autorégulé :

Nous avons procéder dans notre étude de recherche bibliographique afin de déterminer les différentes études qui ont déjà traité notre sujet de recherche.

On a recueilli tout ce qui pourrait avoir une relation avec le thème de notre recherche puis sélectionner ce qui semble être porteur d'un plus pour notre travail de recherche. Nous avons opté pour les études suivantes que nous avons considérées primordiales pour mener à bien notre travail.

6.1- La motivation :

6.1.1- L'étude de Clark Hull :

Les premières recherches quantitatives sur la motivation sont apparues dans le cadre des théories béhavioristes, chez Clark Hull qui a la suite de Pavlov et John Watson.

Hull propose une célèbre formule qui revient à dire que la motivation est déterminée par le besoin multiple par le renforcement (loi de renforcement). Pour vérifier cette hypothèse l'auteur proposée à des élèves primaires en classe de 6ème année une série de problèmes qui devaient résoudre en quinze minutes, l'expérience se déroulant en cinq jours, l'auteur fait quatre groupes ; le premier groupe chaque élève était réprimandé, dans le deuxième groupe chaque élève recevait des compléments, le troisième groupe (ignoré) assistait aux deux cérémonies, tandis que le quatrième groupe (contrôle) travaillait dans une pièce isolée.

Les résultats montrent que le quatrième groupe ne s'améliore pas, ce qui va dans le sens de la loi de Hull, dans le deuxième groupe se perfectionné avec rapidité, atteignant une vingtaine de problèmes résolus au bout de cinq jours, à l'inverse du premier groupe qui pourtant amélioré le deuxième jour, voit sa performance chuter pour rejoindre le troisième groupe. (A Lieury .F Fenouillet, 1997, p17).

6.1.2- L'étude d'Edward Deci ,1971 :

Deci souligne que chez l'homme, les récompenses extrinsèques comme l'argent, ou des approbations verbales, causent une diminution de la motivation intrinsèque. Pour examiner ce postulat, l'auteur propose à deux groupes des sujets de résoudre des problèmes de puzzles.

Les sujets sont alors observés à leur insu par une caméra et leur motivation intrinsèque est mesurée par le temps librement passé sur les puzzles...

Les problèmes sont proposés aux sujets au cours de trois périodes ; la première est identique pour les deux groupes les sujets doivent résoudre un certain nombre de problèmes en temps limité, lors de la deuxième période ; l'expérimentateur donne 1 Dollar par puzzle pour qui réussit au premier groupe alors que le deuxième groupe ne perçoit aucune récompense monétaire, dans la troisième période ; l'expérimentateur invoque une excuse qui lui permet de s'absenter, mais il propose aux sujets soit de faire quelques puzzles soit de lire des revues, ou de ne rien faire.

Les résultats montrent que le temps passé sur les puzzles, soit à peu près le même entre les deux groupes dans la première période, lors de la deuxième période on constate que le groupe récompensé passe plus de temps (il s'agit de la loi de renforcement), mais dans la troisième période c'est l'inverse c'est à dire que le temps passé sur les puzzles se perfectionne avec rapidité. (Ibid.)

6.1.3- L'étude de Lepper & Greene, 1975 :

Dans l'expérience de Deci, c'est la récompense monétaire qui diminue la motivation intrinsèque, mais s'observe aussi dans d'autres situations comme les contraintes, évitement d'une punition et la surveillance.

Pour confirmer cette hypothèse les auteurs ont fait une expérience sur deux groupes d'enfants d'une crèche de quatre à cinq ans participant à une activité de puzzle, le premier groupe, on promet en récompense du (bon travail) sur les puzzles de pouvoir jouer à des jeux très attractifs que l'on montre aux enfants. Dans le deuxième groupe, l'activité réalisée pour elle-même. De plus, chaque groupe est séparé en deux selon les conditions de surveillance. Dans chacun des sous-groupes, une caméra est placée à côté de l'enfant et l'expérimentateur dit lui que la caméra l'enregistre pendant son absence pour voir s'il a bien travaillé.

Une à trois semaines plus tard, on teste la motivation intrinsèque en laissant pendant une heure d'activités libres une table avec des puzzles, et deux observateurs cachés comptent les enfants qui, spontanément jouent aux puzzles.

On constate qu'à nouveau la récompense diminue la motivation intrinsèque mesurée par le libre choix de l'activité. Mais ce qui est nouveau ici est l'effet de la surveillance diminuant dans le même ordre de grandeur (20%) l'attrait pour l'activité libre. On constate également que les effets se cumulent (90%) des enfants non récompensés et non surveillés choisissent librement les puzzles, tandis qu'à l'inverse seulement (50%) des enfants récompensés et surveillés le font. (A Lieury. F Fenouillet, 1997, p35).

Au total, Hull dans son étude souligne que la motivation est déterminée par le besoin multiplié par le renforcement qui est essentiel dans la pédagogie. Pour les autres études ; les auteurs affirment que les récompenses extrinsèques comme l'argent, ou des approbations verbales et de surveillance causent une diminution de la motivation intrinsèque, dans ce cas le sujet neffectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour des motifs extrinsèques.

6.2- L'apprentissage autorégulé :

6.2.1- Les études 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 servant à contrôler la cognition et les stratégies de gestion des ressources et 3) trois composantes motivationnelles (l'auto-efficacité, la perception de la valeur de l'activité et les buts scolaires poursuivis). En 2004, son cadre de référence met en évidence la médiation nécessaire lors d'apprentissage autorégulé entre le

processus des apprenants et leur contexte d'apprentissage, et l'influence de cette médiation sur la performance obtenue Pintrich (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 de la motivation et du contrôle du comportement et enfin 4) de la réaction et de la gestion du contexte. (Bernadette Noël. Sylvie C. Cartier, 2016, P 17)

6.2.2- Les études de BJ Zimmerman :

B Zimmerman (1986) de son côté réalise ses travaux dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) fondée sur le principe du déterminisme réciproque entre la pensée de l'individu, ses comportements et le contexte de référence le modèle de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman propose un processus cyclique de pensées et d'actions 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 modèle dans un contexte structuré selon certaines conditions) et à l'autorégulation en soi (utilisation flexible d'une habileté selon les caractéristiques personnelles et le contexte). (Ibid.)

6.6.3- Les études 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 des

connaissances et des stratégies métacognitives et 3) l'aspect affectif dont le contrôle affectif fondé sur les buts d'apprentissage et sur l'« appréciation » affective du contexte Cette appréciation peut inciter l'apprenant à s'engager avec confiance dans l'activité d'apprentissage ou encore à s'engager dans des actions qui lui permettent de préserver son estime de soi. (B Noël. S Cartier, 2016, P 18)

6.2.4- Les études de Winne et Hadwin:

Winne et Hadwin (1998) proposent aussi un modèle d'orientation 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 . (Ibid.)

*** Commentaire sur les études antérieures**

D'après c'est différentes études de plusieurs chercheurs, nous constatons que la motivation est l'ensemble des facteurs déterminant l'action et le comportement d'un élève pour atteindre un objectif.

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

La relation entre la motivation et l'apprentissage autorégulé est une relation dialectique ou l'une et l'autre sont tour à tour causes et conséquences. Ces domaines sont les fondations des réussites et des échecs des élèves.

Chapitre II :

La motivation scolaire

Préambule

La motivation a fait l'objet de nombreuses études en contexte scolaire. Dans ce chapitre on va analyser les différentes définitions de la motivation ainsi que diverses approches théoriques cela a travers différentes auteurs qui ont étudié la motivation chez l'élève au cours du temps.

1. Définition de la motivation :

Le concept de motivation a fait l'objet de nombreuses études en contexte d'apprentissage scolaire. nous allons passer en revue quelques définitions qui nous semblent significatives pour notre recherche.

1.1- Selon Denise Boyd et Helen Bee :

Définissent la motivation comme « un ensemble des mécanismes biologique et psychologique ». Le mot motivation vient du latin **movere** qui signifie « **bouger** » tous les organismes s'approchent de certaines sources de situations ou au contraire s'éloignent d'autres stimuli, conformément à leurs appétits et aversion. Les théories de la motivation expliquent ces deux modes généraux de « mouvement » pour chaque espèce animale, l'espèce humaine comprise, ainsi que les préférences personnelles et les performances individuelles des membres de chaque espèce, c'est un terme pour désigner les processus impliqués dans le déclenchement, l'orientation et le maintien des activités physique et psychologique. (B. Denis. H. Bee, 2003, P 302).

1.2- D'après Rolland Viau :

Cet auteur explique la motivation en contexte scolaire comme étant :

« Un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». (R. Viau, 1994, P 6).

1.3- Jean Piaget :

Il dit que la motivation qu'il qualifie comme l'affectivité, « c'est l'énergétique des conduites ». C'est dans ce sens que la motivation correspond à ce qu'on veut faire par opposition à l'habilité ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. On peut être parfaitement capable de faire quelque chose, et choisir de ne pas faire, parce que rien ne nous motive. Être motivé, c'est l'envie de faire quelque chose. (J. Piaget. B. Inhelder, 1975, P 345).

1.4- Denise Barbeau :

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

1.5- Selon Kurt Lewin :

« La motivation est le résultat du surgissement, dans l'univers psychologique du sujet, d'une valence et d'une force psychologique valence et force sont issus de la rencontre de l'individu et son environnement, Ce sont les besoins de l'individu qui attribuent les valences aux éléments de l'environnement » (A. Mucchielli, 1992, P45).

1.6- Pintrich et Schunk :

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

1.7- D'après Keller :

« La motivation réfère : a l'amplitude du comportement ; aux choix que l'apprenant fait d'éviter ou d'aller vers un but désiré ; au degré d'effort qu'il mettra selon ces choix » (J Keller, 1983, P 3).

1.8- Selon Fabien Fenouillet :

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

1.9- Selon A. Wittig :

« La motivation correspond en quelque sorte aux conditions qui amorcent, orientent et maintiennent les comportements, habituellement jusqu'à ce qu'un but quelque soit atteint ou que le comportement ; habituellement soit interrompu. La motivation semble agir au niveau des comportements » (A. Wittig, 1979, P 105).

1.10- Pour Alain lieury :

« La motivation est l'ensemble des mécanismes biologique et psychologique qui permettent le déclenchement de l'action, l'organisation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et en fin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistance ». (A. Lieury, 2000, p 6).

« Que la motivation soit la résultante et de deux forces, l'autodétermination et la compétence perçue, explique bien certains résultat qui paraissent paradoxaux, notamment une absence de corrélation entre les résultats objectifs concernant la performance et les intérêts déclarés dans certaines questionnaire ». (A. Lieury, 2000, P 61).

***Commentaire personnelle**

La motivation résulte de l'interaction entre un individu et son environnement, il s'agit d'un processus qui est déclenché à l'origine par l'action conjuguée de deux forces :

_ Une force interne à l'individu : elle dépend de ses caractéristiques personnelles. Comme les besoins, les pulsions, la source de la motivation dite intrinsèque.

_ Une force externe : elle est liée à la situation, à l'environnement de travail, la source de la motivation extrinsèque.

2. Définition des concepts de la motivation :

2.1- Le Besoin : Peuvent être d'origine biophysiological ou encore psychologique dans la satisfaction est désirés.

2.2- Compétence : Est l'autre indicateur de la motivation intrinsèque à l'inverse, un sentiment très bas de compétence à la contrainte la résignation apprise.

2.3- Performance : La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure ou, habituellement, un élève motivé risque d'avantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de préserver et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influence positivement sa réussite.

2.4- Autodétermination : C'est une des clefs de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. C'est le sentiment de choisir, d'être libre. L'élève est motivé parce que qu'il à le sentiment d'avoir choisi, d'être libre d'apprendre, de venir au lycée...

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

2.6- Résignation apprise : La résignation apprise a été découverte chez l'animal : si une réponse conditionnée (appui sur un bouton) ne permet pas d'échapper a des choques électriques, l'animal va cesser d'agir. Certain auteurs parlent aussi d'amotivation. (A. Liary et F. Fenouillet, 1997, P 137-139).

3. Les théories de la motivation :

Au cours de quelques dernières décennies les différentes théories de la motivation ont été développées.

Chacune parmi elles a essayé de définir et d'expliquer la motivation selon son propre point de vue. Certaines abordent la motivation du point de vue plutôt béhavioriste et les autres du point de vue cognitiviste.

Voici un bref aperçu des théories prédominantes de la motivation :

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

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

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

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

L' « expectation » : il s'agit de la probabilité qu'un niveau d'effort donné produise un certain niveau de performance. Mesurable sur une échelle de 0 à 1 le niveau de performance qu'il souhaité).

L'intérêt de cette théorie consiste à montré que la motivation résulte de choix individuel. La motivation pour une tache varie constamment, s'ajuste en fonction de ces trois critères V I E (F. Fenouillet, 2003, P30).

3.2- La théorie de Deci et Rayan ,1985 :

Edward Deci et **Richard Rayan** proposent la théorie de l'évolution cognitive, distingue trois types de motivation ; La motivation Extrinsèque : elle dépend de facteurs externes à savoir des récompenses ou des punitions.

Elle est renforcée si la récompense/punition est accrue. Il doit y avoir proportionnalité entre l'effort et la récompense/punition ; La motivation Intrinsèque : elle prend sa source dans les désires de l'apprenant (désirs de réussir, de valorisation social, etc.) .

Sa renforce par des manifestations symboliques de reconnaissance, d'estime et d'honneur. Selon Deci et Ryan les motivations extrinsèque et intrinsèque peuvent être envisagés comme la résultante de deux besoin, le besoin d'auto-détermination et celui de compétence perçue (auto-efficacité perçue).

A l'inverse, la contrainte associée à un sentiment de nullité conduit à l'amotivation, l'institution scolaire est en elle-même une contrainte, la motivation est probablement être dépendante de la compétence perçue, or la sensation, les jugements sévères et l'ironie de certains enseignants conduisent à baisser les sentiments de compétence, pouvant précipiter l'élève vers l'amotivation ou résignation. (F. Fenouillet, 1997, P 87).

3.3- La théorie d'attribution :

Cette théorie développée par **Wiener** affirme que le comportement de l'élève dépend de ce qu'il fait des perceptions pour expliquer ses échecs et ses réussites.

Donc, un élève peut attribuer ses succès à sa grande intelligence ou à la bonté de son enseignant ou aux efforts qu'il a déployés à étudier.

Lorsque les événements n'ont pas d'influence importante sur l'image qu'un élève a de lui-même, ses perceptions attributionnelles ont peu d'effets sur ces décisions. En revanche, lorsque des événements importants surviennent, comme des échecs scolaires ; les perceptions attributionnelles prennent une grande importance et influencent la motivation.

La théorie de l'attribution se résume par quelques principes :

- La plupart des élèves, quel que soit leur âge, ont tendance à attribuer leurs réussites à leurs efforts et leurs échecs aux efforts qu'ils n'ont pas faits ou à des causes externes à eux-mêmes.

- Les élèves de maternelle et primaire confondent intelligence et effort, ce qu'ils ne font plus dès la fin de primaire. Ensuite, l'intelligence est perçue comme une cause interne, stable et incontrôlable.
- Certains élèves ont tendance à éviter d'entreprendre des tâches qui comportent un certain risque d'échec. Ils entreprennent donc des tâches très faciles ou très difficiles (des dernières ne menaçant pas leur image, puisqu'un échec sera considéré comme normal).
- Les élèves qui réussissent le mieux attribuent leur succès aux efforts qu'ils fournissent et à leurs capacités intellectuelles, alors qu'ils attribuent leurs échecs à des causes internes, modifiables et contrôlables, comme l'effort.
- Les élèves développant une incapacité apprise ont tendance à attribuer leur succès à des causes externes, comme la chance, et leurs échecs à des causes internes stables et incontrôlables, comme leur capacité intellectuelle. Leurs échecs les conduisent ainsi à se diminuer, et ils ne s'accordent aucun crédit.
- Lorsque les élèves faibles sentent qu'ils vont échouer, ils cherchent à préserver une image positive d'eux-mêmes en ne fournissant pas les efforts nécessaires pour réussir, afin de pouvoir se dire, en cas d'échec, « si j'avais voulu, j'aurais pu réussir ». (R. Viau, 1994, P 68-69).

3.4- La théorie psychanalytique :

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

Mais, compte tenu des barrières existant au niveau conscient, qui peuvent empêcher l'assouvissement du besoin, le déséquilibre énergétique. (F. Jogode, 2007, P 325).

3.5- La théorie de Bandura 1986 :

Selon **Bandura** la motivation est essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue, qu'est définie « par le déroulement d'une action qui demande un certain niveau de performance », la priorité est d'organiser et de conserver un système de croyances cohérent et fonctionnel. La théorie de Bandura s'exprime en quelque principe :

- La capacité de se représenter et d'interpréter l'environnement grâce à des intentions.
- La capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur : les souvenirs que l'élève évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle.
- La capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même. Ce postulat implique qu'il est possible d'apprendre en regardant les autres effectuer une tâche sans avoir à l'accomplir soi-même. L'observation des autres n'est donc pas un acte passif, mais actif et peut contribuer à motiver un élève à s'engager dans des activités qu'il appréhende
- La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement des comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve : l'être humain est un agent actifs qui ne se limite pas à répondre à son environnement, mais qui est capable de se contrôler et de modifier au besoin sa démarche pour parvenir à atteindre des buts. (A. Bandura, 1980, P 364).

3.6 La théorie de Maslow :

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

- Les besoins physiologique : le premier niveau, le plus basique. Ces besoins peuvent être satisfaits par l'intermédiaire de la rémunération.
- Les besoins de sécurité (économique, psychologique, physique) qui peuvent être satisfaits notamment en développant l'employabilité des individus.
- Les besoins de sociabilité (appartenance, communication). Ils peuvent être satisfaits par un développement du sentiment d'appartenance, notamment par la culture d'entreprise, la communication interne, les groupes de projet, les activités sociales...
- Les besoins de reconnaissance (estime, considération). Ils peuvent trouver écho à travers les systèmes de rémunération, l'implication des individus, le management participatif, l'empotement des individus...
- Les besoins d'accomplissement : ils peuvent être satisfaits par le développement personnel (formation, carrière...) et l'empotement qui permettent à l'individu de se sentir utile et compétent. ([Www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf](http://www.iae-toulouse.fr/files/.../Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf)).

3.7- Théorie de but, motivation et réussite scolaire :

Pierre Bouchard dans « Annual Review of psychology » (2000, p.171) souligne que dans cette théorie, il s'agit tout simplement de la compréhension de la réussite scolaire. La qualité de l'apprentissage de l'élève, de même que sa volonté à poursuivre son apprentissage, dépend de l'interaction entre la nature des :

- Buts scolaires et sociaux ;
- Propriétés de ces buts ;
- Structures de renforcement de la classe.

Dans la théorie des buts, on distingue la motivation entant que pulsion et la motivation entant que but. Ces deux tendances se complètent. La théorie de but n'offre pas de réponse quant aux raisons pour lesquelles un individu choisit un but plutôt qu'un autre. Ce problème est au cœur de la théorie dynamique des tendances. (P. Bouchard, 2000.P 171).

3.7.1- Motivation en tant que pulsion :

La motivation en tant que pulsion suppose un état interne, un besoin, une condition qui pousse les individus à l'action. Dans cette tradition de pensée, s'élabore au début des années soixante une théorie dynamique de la motivation selon laquelle tout comportement de réalisation résulte d'un conflit émotionnel entre la poursuite du succès et l'évitement de l'échec.

Ces deux états de motivation obéiraient à une dynamique conçue surtout en terme d'émotions : d'une part, l'espoir du succès et l'anticipation de gagner ou de surclasser les autres encourageraient les individus orientés vers le succès à viser l'excellence. D'autre part, les émotions associées à la honte mèneraient les personnes à éviter les situations dans lesquelles croient avoir des fortes chances d'échouer. Le déséquilibre entre ces deux facteurs déterminerait la direction, l'intensité et la qualité des comportements.

Les individus voulant éviter l'échec auraient tendance à éviter toutes les activités à moins que des agents d'incitation extrinsèques tels que l'argent ou la menace de punition ne soient introduits pour surmonter la résistance. (J-Baptiste N, 2008, P 83).

3.7.2- Motivation en tant que but :

La théorie de la motivation en tant que but postule que : « d'une part, toute action acquiert un sens, une direction et une intention par les buts visés. D'autre part, la qualité et l'intensité du comportement changent si ces buts changent » (Pierre Bouchard : 2000). L'avantage de cette théorie est qu'elle offre un substitut pratique à un concept, celui de la motivation, dont la nature demeure imprécise. En renforçant certains buts, les enseignants peuvent changer les raisons pour lesquelles les élèves apprennent, ce qui équivaut à changer leur motivation. . (J- Baptiste N, 2008, P 83).

***Commentaire personnelle :**

La visée de différentes théories de la motivation est d'expliquer la nature des forces internes et/ou externe qui sous-tendent à décrire et d'expliquer le fonctionnement de la motivation dans le but de comprendre le comportement. Certain nombre de théories telles que celle de Maslow (1953) ou encore celle de Vroom (1964) se sont concentré essentiellement a étudié l'homme au travaille et n'ont pas l'occasion d'aborder la relation comportement apprentissage.

4. Les types de la motivation**4.1- La motivation intrinsèque :**

La motivation intrinsèque est basée sur ... un besoin inné de compétence et d'autodétermination bien quelle soit différente des drives en de nombreux points, la motivation peut interagir avec les drives en amplifiant ou en diminuant leur intensité, ou en affectant la façon dont les individus vont satisfaire leur drive.

Le comportement est effectué uniquement pour lui-même et ne requiert aucune conséquence distincte telle que les incitations externes ou intrapsychique, les promesses et les menaces. Quand ils sont intrinsèquement motivés, les individus le sont uniquement pour l'activité ou peut-être pour atteindre une certaine perfection et percevoir des sensations d'intérêts, de joie, d'excitation et de satisfactions qui accompagne ce comportement. (Deci et Ryan, 1985, P33).

L'apprenant motivé intrinsèquement montrera plus de concentration, de persévérance face aux obstacles. Une activité qui est effectuée par la motivation intrinsèque est accomplie avec l'intention d'obtenir des conséquences distinctes telles que des récompenses, l'évitement de la culpabilité ou pour obtenir l'approbation.

Ce pendant, la motivation s'applique que sur des tâches qui offre un potentiel d'excitation maximum qui est opérationnalisés dans les expériences en prenant soin d'utiliser des tâches qui présente un maximum d'intérêt. (F Fenouillet, 2004, P63).

4.2- la motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque est plus facile à définir que la motivation intrinsèque. Vianni définit la motivation extrinsèque « comme une motivation qui se situe à l'extérieure de l'apprenant » et dit que ce sont les renforcements, les feedbacks et les récompenses qui alimentent la motivation extrinsèque.

Dans le cas de la motivation extrinsèque, l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce ...). Le sujet est motivé par un élément extérieur à l'apprentissage lui-même, la motivation extrinsèque est souvent ponctuelle puisque découlant d'éléments extérieurs. Elle fait référence aux comportements qui sont effectués pour une raison autre que l'intérêt de la tâche en elle-même.

Les comportements extrinsèques ne sont pas initiés spontanément, leur apparition est conditionnée à leur utilité. (Decie et Ryan, 1985, P36).

Des récompenses extrinsèques comme l'argent, ou des approbations verbales, vont être perçues par la personne comme contrôlant le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour produire ses activités, n'a pas à être motivé intrinsèquement. Il postule donc une diminution de la motivation intrinsèque lors de récompenses extrinsèques. (F Fenouillet, 2004, P57).

5. Les composantes du profil motivationnel :

5.1- Le sentiment d'efficacité personnelle :

Que d'autres notamment la perception de compétences, qui se définit comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et son apprentissage.

5.2- Les buts dans ses apprentissages :

Qui concernent les objectifs poursuivis par l'élève s'engageant dans une activité donnée d'apprentissage. On distingue généralement trois grands types de buts :

- Soit une préoccupation première de l'élève pour les contenus d'apprentissage et L'acquisition de nouvelle connaissance et capacités.
- La performance, qui traduit le souci de l'élève d'obtenir des notes élevées et d'être le meilleur ou parmi le meilleur ou parmi les meilleurs de son groupe.
- L'évitement, qui indique le désir de l'élève de limiter ses efforts à ceux tout juste nécessaires pour arriver à satisfaire les exigences minimales de passage.

5.3- La valeur accordée aux matières :

Qui résulte de la combinaison de son niveau d'intérêt pour ces matières, de l'importance qu'il leur accorde et de l'utilité qu'il leur attribue. (T. Bouffard, 2007, P 4) .

6. Les caractéristiques de la motivation :

6.1- Le déclenchement : Se définit comme «la mise en route d'un comportement », tel l'élève assoupi au fond d'une classe qui tout à coup prête attention aux propos de l'enseignant. Il est possible de dire dans ce cas que ce comportement attentionnel ait été déclenché et est un signe de motivation. (Correspond à l'effort fourni par un individu dans la poursuite de ces objectifs).

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

6.3- L'intensité ou l'effort : Ce que met l'individu à faire telle ou telle activité est également un signe de motivation. (C'est l'énergie consacrée à l'adaptation de comportement).

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

7. Les déterminants de la motivation :

Les trois déterminants de la motivation scolaire selon le modèle de Viau sont les suivants :

7.1- La perception de la valeur d'une tâche à réaliser :

Viau (2003) décrit celle-ci comme une représentation que se fait l'élève de l'utilité de l'activité en fonction du but à atteindre. Deux éléments imbriqués l'un dans l'autre ressortent donc de cette explication : la perception de l'utilité et l'objectif poursuivi.

7.2- La perception de ses compétences :

Il s'agit non seulement des perceptions générales qu'on a de soi dans les 5 domaines suivants : « l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social » (Harter, 1990) mais aussi des perceptions spécifiques que demandent la tâche (Viau, 2003).

Dweck a démontré dans une de ses études, réalisée en 1989, que des élèves se sentant compétents face à la tâche choisissaient de s'y engager et persévéraient dans l'accomplissement de celle-ci. Similairement, Pintrich, lors de son étude de 1999 a pu établir le lien qui existait entre la perception positive de ses compétences et l'impact positif sur l'engagement cognitif.

« Le niveau de motivation existant au moment d'entrer dans la tâche n'est pas acquis une fois pour toutes. Il faut en permanence réaffirmer la valeur accordée à l'apprentissage et le sentiment de compétence doit être soutenu ainsi pour faire face aux difficultés » (L. Cosnefroy, 2011, p. 17).

7.3 La contrôlabilité de la tâche :

Celui-ci se définit par le « degré de contrôle que l'élève pense avoir sur la tâche » (Huart, 2001), c'est-à-dire son déroulement et son issue. Cela signifie que l'apprenant doit avoir le sentiment d'avoir entre ses mains une ou plusieurs stratégies qui lui permettront d'agir sur le cours de l'activité et d'atteindre son objectif.

Cette représentation qu'il a sur le contrôle de l'activité est non seulement liée au sentiment d'efficacité qu'il a de lui-même mais aussi de ces perceptions attributionnelles. Ces dernières sont toutes les attributions que l'élève se donne pour expliquer sa réussite ou son échec. « Lorsque l'élève considère la cause comme modifiable et contrôlable, pour expliquer l'issue d'une activité, son sentiment de contrôlabilité est influencé positivement (il a travaillé fort pour réussir) »

La motivation est aussi le résultat d'un apprentissage précédent. En effet, « Motivation et autorégulation sont, tour à tour, causes et conséquences (L. Cosnefroy, 2011, P 22).

8. Les indicateurs de la motivation scolaire :

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

8.1- Le choix de s'engager :

Cet indicateur concerne le choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé à faire le travail demandé, adopter des comportements d'évitement face à cette activité. Parmi ces comportements d'évitement, on verra par exemple : poser des questions inutiles, se lever à plusieurs reprises pour tailler son crayon, déranger l'enseignant lors de la transmission des consignes, questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité, etc.

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

8.2- La persévérance :

La persévérance s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir.

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

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

8.3- L'engagement :

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

- Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » des points de matière présentés en classe. Les stratégies de mémorisation (répétition des contenus, organisation et aménagement de la matière afin de mieux la comprendre en créant des tableaux ou des schémas, etc.)

et d'élaboration (faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer en ses propres mots un concept, faire des comparaisons, etc.) sont de bons exemples de stratégies d'apprentissage qui peuvent être déployées par un élève.

- Les stratégies d'autorégulation « sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage »

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

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

8.4- La performance :

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

Bien entendu, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation.

Par ailleurs, celle-ci peut être influencée négativement par des échecs répétés qui portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève. Les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent demeurer prudents et ne pas limiter leur attention à la performance de l'élève. (M-E. Lacroix et P. Potvin, P 3-4).

9. Les éléments qui favorisent la motivation scolaire :

- Les attitudes de l'enseignement : l'empathie, la chaleur, la tolérance, la confiance en soi, l'ouverture.
- La capacité de résoudre les problèmes.
- La valorisation des progrès de chaque enfant.
- La capacité d'instaurer une saine discipline basée sur le respect et la responsabilité individuelle.
- Le dynamisme dans la façon d'enseigner.
- L'acceptation des erreurs faites par les élèves.
- L'écoute et la sensibilité face aux problèmes des élèves.
- L'engagement des élèves dans la vie de la classe.
- La création de situation d'apprentissage intéressant. (A. A. Moser, 1992, P 36).

Synthèse :

La motivation scolaire c'est La façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. On peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves.

Chapitre III :
Les stratégies d'apprentissage
autorégulé

Préambule

Dans ce chapitre, nous avons représentées les bases conceptuelles et théoriques nécessaires à l'appréhension des apprentissages scolaires .puis évoqués également les composantes et les stratégies d'apprentissage autorégulé.

I- l'apprentissage :

1- Définition :

1.2- Selon René La Borderie :

« Le terme apprentissage englobe en réalité des activités plus complexes que celles liées à apprendre on regroupe ainsi derrière ce concept tout ce qui relève du comprendre c'est pourquoi certains préfèrent distinguer ces deux activités et parlent d'apprentissage d'une part et de compréhenssage d'autre part ». (M. Perraudeau, 2006, P15).

1.3- D'après jean Housaye :

« L'apprentissage s'agit d'un processus qui lie de façon privilégiée l'élève au savoir dans le cadre défini par le triangle pédagogique ».

S'appuyant sur ce cadre, il est possible de relever trois modèles principaux dans l'apprentissage celui qui accorde la primauté à l'intériorité de l'élève, celui qui donne primat aux facteurs extérieurs, celui qui insiste sur les effets des interactions. (Ibid. P20).

1.4- Selon Legendre :

« 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. érudition, 1998, P148).

1.5- Pour Caurdron Hervé :

« L'apprentissage désigne chez l'élève, l'effort pour apprendre, l'appropriation des savoirs ». (C. Hervé, 1998, P14).

1.6- L Arenilla, M Roland :

« L'apprentissage désigne la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir faire nouveau lui et le processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert ». (Bordas, 2000, P11).

1.7- Richelle Marc :

« L'apprentissage est un changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire, il se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissements du répertoire mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, ait joué un rôle significatif ». (R. Marc, 1991, P49).

« L'apprentissage peut se définir a partir du comportement de l'élève (visible), comme a partir des structures de pensée (non visible) qui sous-tendent ce comportement .il peut aussi être défini a partir des performances observées ou des compétences mise en œuvre pour attendre ces performances. » (M. Perraudeau, 2006, P 13).

***Commentaire personnel :**

L'apprentissage est un ensemble d'activités destinée à apprendre, acte d'avantage lié aux automatismes, mais aussi comme comprendre, acte d'avantage porté par le raisonnement et la réflexion. Pour la **psychologie** inspirée du **béaviorisme**, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable

2. Les théories de l'apprentissage :

2.1- Le behaviorisme :

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

L'enseignement programmé qui se traduit par une segmentation des connaissances en unités et par un jeu de renforcement positif des bonnes réponses constitue l'application la plus connue de cette conception de l'apprentissage. Elle influence encore largement la conception d'outils pour l'enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques, d'autre plus que les élèves sont jeune, ou jugé « faibles », ou « déficient ».

Ainsi les enseignants et les éducateurs préféreront poser des questions auxquelles les enfants savent répondre, plutôt que de les mettre en difficulté, comme en témoignent des propos souvent entendus : « il faut renforcer les acquis », « les enfants ont besoin qu'on les récompense », « il faut répéter », etc. (M Deleau et A Weil-Barais, 2004, P 21).

2.2- Le cognitivisme :

Les théories cognitivisme d'origine anglo-saxonne défendent l'idée que l'esprit humain peut être vu comme un système de traitement de l'information, à l'instar d'un ordinateur. On y rencontre deux catégories de systèmes : des systèmes à « modules » et des « réseaux neuronaux ».

Les premiers systèmes sont constitués de modules spécialisés assurant le traitement et le stockage de l'information (mémoire à long terme, mémoire de travail...). Les seconds sont constitués de petites unités fonctionnelles (les neurones) reliées entre elle, constituant des « réseaux ».

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

Les premiers model ont particulièrement influencé les milieux éducatifs qui y ont trouvé des outils pour comprendre les démarches des élèves et des méthodes d'investigation (les entretiens d'explication notamment). (M Deleau et A Weil-Barais, 2004, P 22).

2.3- Le constructivisme :

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

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

En somme, le constructivisme fournit un modèle de l'élève actif et autonome, capable de s'auto-diriger dans les activités que lui offre le milieu. (M Deleau et A Weil-Barais, 2004, P 23).

2.4- L'interactionnisme social :

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

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

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

Dans la conception Vygotskienne, les processus d'apprentissage et de développement sont liés par « des rapports dynamiques d'interdépendance ». Bien que jugés incommensurables puisque se déroulant à des échelles temporelles sans commune mesure et portant sur des objets de nature très différente (des connaissances dans un cas, des fonctions psychiques dans l'autre), ces processus interagissent. En situation d'apprentissage, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut atteindre un niveau de développement potentiel. Le bon enseignement, selon Vygotski, est celui qui précède le développement, c'est-à-dire celui qui sollicite l'enfant au-delà de ses possibilités actuelles, dans la limite raisonnable de ses capacités. (M Deleau et A Weil-Barais, 2004, P 24).

***Commentaire personnel :**

Nous évoqueront quatre théories qui ont ou continuent à exercer un rôle important dans les champs de la psychologie et de l'éducation : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et l'interactionnisme social.

Chacune de ces théories est relèves : les auteurs de références, la manière dont les connaissances représentées, les mécanismes de transformation supposés, les formes d'apprentissage privilégiées et les applications majeures.

3. Les pôles qui structurent l'apprentissage :

Le choix d'un model pédagogique et la pratique de l'enseignant 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 interdépendance.

3.1- 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.

-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.

-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 de lui-même et qu'il pense que les autres ont de lui; de la motivation

qui influence le degrés d'investissement dans la tâche ; du niveau d'internalité l'attribution, par l'élève, de sa réussite ou de son échec ; etc.

- **La composante affective** : Souvent rattacher à la précédente, tient également toute sa place. L'investissement et le lien que l'élève noue avec l'école, avec ses pairs, avec son professeur peuvent constituer une condition de la réussite. (M. Perraudeau, 2006, P26)

3.2- Le pôle social :

Il concerne le sujet en ce qu'il appartient à divers groupes et structures où l'influence d'autrui est présente et regroupe les structures importantes, tel le milieu culturel auquel l'élève appartient, telles les familles, et la représentation de l'école dans la famille de l'élève, etc. appartenance des parents de l'élève à une catégorie socioprofessionnelle a aussi une influence sur sa réussite, mais il ne 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 cadre supérieure ont une réussite nettement supérieure à celle des enfants d'ouvriers ou d'agriculteurs (statistiques présentées dans le livre d'Annick Weil-Barais, 2004). Cependant, il ne réfère 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 au caractère singulier d'une classe, puissent contrebalancer les effets a priori négatifs d'une origine socioprofessionnelle. (M. Perraudeau, 2006, P27).

3.3- Le pôle contextuel représente l'environnement direct de l'école :

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

L'importance de la singularité de ce qui se joue dans une classe, et non dans une autre, se traduit à travers l'effet-maître ou l'effet-classe, détaillées plus loin. De même, la présentation du savoir 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 leur autonomie et leur singularité, mais aussi dans leur transversalité et leur mise en perspective constante (M. Perraudau, 2006, P28)

4. Les types d'apprentissage :

4.1- Les apprentissages implicites :

Le processus d'apprentissage qui correspond à la fonction adaptative, souvent désigné par le terme d'apprentissage implicite, consiste en la détection inconsciente et involontaire de régularités dans notre environnement. Ce processus peut être passif (on apprend sans rien faire) ou actif (on apprend en faisant quelque chose).

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

Les apprentissages adaptatifs peuvent aussi ne pas être implicites. Par exemple, le fait que dans le domaine professionnel nous 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.

4.2- Les apprentissages par instruction :

Les apprentissages par instruction correspondent aux conditions où l'apprentissage est essentiellement institué et explicite : par exemple un élève apprend le théorème de Pythagore. 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 conditions nous comprend les situations d'enseignement et de formation.

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

Les apprentissages par enseignement, par définition non--adaptatifs, sont souvent coûteux et difficiles. Ils requièrent en effet des efforts, du temps, de la motivation... à la fois de la part 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. Pradère. A. Tricot, 2012, P 1).

5. Les déterminants des apprentissages scolaires :

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

5.1- Les déterminants d'ordre sociologique :

Il joue un rôle important. Du point de vue macrosociologique, on sait par exemple que les enfants de cadres supérieurs ont plus de chance de réussir à l'école que les enfants des écoles urbaines réussissent mieux que ceux des campagnes. Le style éducatif familial semble également jouer un rôle, la structure souple étant plus favorable que la structure rigide.

Le poids des facteurs macro ou microsociologique ne doit cependant pas conduire à occulter le fait que des enfants issus de milieux « à risque » réussissent quand même dans leur apprentissages.

En étudiant des élèves fréquentent des quartiers « difficiles », en les interrogeant sur leur parcours scolaire, la manière dont ils vivent l'école et le travail scolaire, Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1992) ont pu se rendre compte que la « mobilisation scolaire » des élèves dépendait de facteurs humains comme les relations avec le maître et avec les copains, l'ambiance de la classe, les jugements portés, les représentations du travail scolaire et des disciplines, les projets personnels et familiaux. (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, P32)

5.2- Les déterminants d'ordre psychologique :

Les déterminants psychologiques des apprentissages sont nombreux. Ne seront envisagés que les caractéristiques d'ordre personnel. L'intervention conjointe des facteurs conatifs et cognitifs dans les performances scolaires a été largement démontrée.

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

Le point de ces facteurs est difficile à évaluer puisqu'ils interagissent. On relèvera que leur rôle est le plus souvent établi sur une base corrélationnel, ce qui fait qu'on ne peut pas savoir si les résultats peuvent s'interpréter selon un modèle causal. La motivation, par exemple, peut autant déterminant l'investissement dans le travail scolaire qu'en être la conséquence. De même, les sujets « interne » qui ont tendance à expliquer leur échecs par des facteurs personnels pourraient avoir acquit ce mode de fonctionnement du fait de leur réussite.

Les sujets « externe » qui attribuent leurs échecs aux autres à la malchance ou au mauvais sort pourraient s'être résignés du fait de leur échecs. C'est pourquoi il est toujours imprudent de considérer de tels facteurs comme des pré-requis de l'investissement. ((M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, P33-34)

5.3- Effet-classe et effet -maitre :

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

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

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

L'effet-classe marqué pour les « bons » élèves. L'effet-classe peut être aisément confondu avec l'effet-maitre.

La stabilité des performances des élèves pourrait être la traduction d'un effet-maitre.

Toutefois, comme le remarque Pascal Bressoux, il s'avère que, d'une année sur l'autre, les mêmes maitres, dans les mêmes écoles, ont tendance à avoir des élèves globalement similaires ; leur compétence professionnelle s'est ainsi forgée dans des contextes particuliers. (Ibid. P35-36)

5.4- Différences culturelles :

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

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

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

Par ailleurs, pour les Asiatiques, c'est le sérieux et l'investissement personnel, voire la passion, qui prédominent, alors que chez les autres, c'est le caractère ludique et social. La perception des finalités des apprentissages diffère également : le développement personnel pour les uns ; la connaissance du monde et des impératifs sociaux pour les autres.

Ces données interculturelles attirent l'attention sur les différences d'ordre représentationnel qui interviennent quand à la manière dont les enfants investissent les apprentissages scolaires. On notera cependant un déficit d'études qui prendraient en compte les représentations afférentes aux domaines de connaissances pour comprendre les investissements différentiels des enfants selon leur groupe social d'apprentissage. (M. Deleau et A. Weil-Barais, 2004, P37-38)

II- Les stratégies d'apprentissage :

2. Définition :

2.1- Selon Paul Cyr :

Les stratégies d'apprentissage se définissent comme :

« Des comportements, des techniques, 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 » (p. Cyr, 1998, P119).

2.2- D'après Christian Bégin :

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est :

« Une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis ». (C. Bégin, 2008, P 7).

« Il désigne un terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (ibid. P 79)

2.3- Pour Weinsner et Mayer:

« Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'élève utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'en lui enseigne » (R. Viau et J. Bouchard, 2004, P 18).

«... les comportements et les pensées qu'un apprenant met en branle pendant l'apprentissage et qui influencent le processus d'encodage chez l'apprenant. Donc, le but d'une stratégie d'apprentissage peut être d'influencer l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant, ou d'utiliser un moyen par lequel l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou intègre une nouvelle connaissance ». (L. Saint-Pierre, 1991, P 16).

3. Les types de stratégies 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, Weinstien et Mayer (1986) ils ont d'abord définies comme des conduites ou des pensées qui facilitent l'apprentissage.

Dans cette perspective, trois catégories de stratégies ont été identifiées :

➤ La Répétition :

Cette stratégie est utilisée pour sélectionner et encoder l'information de façon verbatim, c'est-à-dire qu'elle a été transmise. L'objectif est de mémoriser grâce à une répétition active. Par exemple, un élève lit le premier paragraphe de son cours d'histoire, se le répète et le récité. Il passe ensuite au second paragraphe et procède ainsi jusqu'à ce que l'intégralité du cours soit mémorisé. Cela correspond à un apprentissage par cœur, ou plus exactement à un apprentissage par cœur de l'intégralité du texte. Une autre possibilité consiste en un apprentissage par cœur d'une partie seulement du texte à apprendre.

Dans ce cas, la répétition comporte deux temps, la sélection de l'information puis l'encodage de celle-ci telle qu'elle est donnée. La sélection se repère par des conduites diverses : 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 mémorisée des procédures standards de résolution de problème.

➤ **L'organisation :**

Elle vise à créer des relations entre les informations qui doivent être apprises, en opérant les regroupements par repérage des points communs et des différences, ou des dépendances fonctionnelles. En opérants, cette structurations l'apprenant mémorise des grappes, d'information interconnectée et non plus des informations isolées, ce qui facilite le stockage en mémoire à long terme.

Les stratégies d'organisations prennent des formes variées : classe, hiérarchisé, faire des résumés et construire des diagrammes ou des tableaux qui résume l'information.

➤ **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 structure interne des connaissances à acquérir, l'élaboration vise à connecter le savoir à apprendre à celui déjà possède, c'est-à-dire à construire des points entre le nouveau et l'ancien.

La encore diverse modalités sont disponible : crée une image mentale pour donner sens à un concept, comparer du vocabulaire français pour identifié les point commun et les différences, reformuler l'information avec ses propres mots, faire un commentaire, inventer des exemples, imaginer des applications pratiques. (L. Cosnefroy, 2009, P75-76).

***Commentaire :**

Ces actions et activités sont les techniques ou tactiques d'apprentissage que l'élève utilise, souvent dans un certain ordre (consulter les directives, s'installer en ouvrant les livres autour de soi, lire en survol puis lire attentivement, prendre des notes, etc....), ce qui appuie l'hypothèse de séquences ou de suite ordonnée d'actions. Dans l'ensemble, les auteurs retenus conviennent que l'objectif poursuivi en recourant aux stratégies d'apprentissage est de favoriser un meilleur apprentissage en le rendant plus efficace.

III- L'apprentissage autorégulé :**1. Définition :****1.1- En 1994, Shunk :**

Définissait l'apprentissage autorégulé comme :

« Un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but ». (H. Shunk, 1994, p75)

1.2- Selon Famose :

« L'apprentissage autorégulé est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement ». (J-P Famose, 2006, P 1).

1.3- Plus récemment Cartier et Butler :

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, p 42)

1.4- Selon Pintrich :

L'apprentissage autorégulé est défini par Pintrich (2000) comme « un processus actif et constructif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements. Ils sont guidés dans ce processus par leurs objectifs et leurs environnements d'apprentissage. » (P Pintrich, 2000, P 453)

1.5- D'après Boekaerts :

« L'apprentissage autorégulé est un concept puissant en ce qu'il permet aux chercheurs, premièrement, de décrire les diverses composantes dont est tributaire un apprentissage efficace ; en second lieu, il permet d'expliquer les interactions réciproques entre ces différentes composantes et, troisièmement, il aboutit à la mise en relation de l'apprentissage et du self, c'est-à-dire les buts que poursuit une personne, sa motivation, sa volonté et ses émotions ». (M. Boekaerts 1999, p 447).

***Commentaire :**

Il existe un consensus chez les chercheurs contemporains pour définir l'apprentissage autorégulé comme étant un processus complexe et dynamique d'apprentissage mobilisé par un individu apprenant dans une activité d'apprentissage en class.

L'apprentissage autorégulé est d'une grande importance pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Développer cette compétence permettrait à ces élèves d'acquérir une meilleure connaissance de soi, une plus forte persévérance et un engagement plus profond dans l'épreuve à relever.

2. Les modèles de l'apprentissage autorégulé :

Le nombre d'articles sur l'apprentissage autorégulé s'est considérablement accru ces dernières années, ce qui ne veut pas dire que les modèles de référence se sont eux aussi multipliés.

Une analyse systématique des articles publiés sur ce thème dans cinq revues majeures en psychologie de l'éducation nous a permis d'identifier cinq modèles dont le développement s'est opéré entre la fin des années quatre-vingt et le début des années deux mille. Ces modèles, cités de façon répétée, font office de paradigmes qui structurent ce champ de recherches.

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 fournies par le monitoring, conduit à intervenir sur l'action en cours.

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

De 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 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, P 16)

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

Rappelons brièvement que les buts d'accomplissement, ou de compétence, sont des buts qui orientent l'activité dans des 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 en relation avec ce que l'on appellerait dans un contexte francophone le système didactique (ibid. P 16-17)

2.3- Les modèles de Corno et les modèles de la volition :

Les travaux de **Corno** illustrent le courant de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la volition. 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 de volition sur la scène psychologique, orchestré par deux chercheurs allemands, Kuhl et Heckhausen, qui s'intéresseront 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 du contrôle de l'action, rebaptisé ensuite Person System Interaction (Kuhl, 1987, 2008) et le modèle dit du 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 et atteinte du but, motivation et volition. La première prépare les décisions, 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).

Une part importante de son travail a consisté à élaborer une taxonomie des stratégies volitionnelles qui reprend et enrichit celle produite par Kuhl (1987). Le classement des stratégies s'organise autour de deux pôles : les stratégies qui visent à se contrôler soi en prenant le contrôle des processus internes que sont la cognition, la motivation et l'émotion, et celles qui visent indirectement le même but 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 (elle permet aussi un retour au calme intérieur), tandis que s'arranger pour aller travailler en bibliothèque auprès d'un groupe de personnes studieuses pour bénéficier d'une bonne ambiance de travail est une stratégie de contrôle de l'environnement (l'apprenant tire parti des caractéristiques de l'environnement matériel et humain pour influencer ses états interne) (ibid. 17-18)

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'autorécompense 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 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 performances peu satisfaisantes, de développer des attributions en termes de manque de capacités qui viendront saper la poursuite ultérieure de l'effort.

L'autorécompense 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 autorécompenses sont motivantes, elles renforcent 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. (Ibid. P 19)

2.5- Le modèle de Boekærts 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 du soi (Boekærts, 1999). Sa signature tient à ce que les émotions jouent, bien plus que dans tous les autres modèles, un rôle considérable ainsi qu'en atteste la référence majeure que constitue la théorie des émotions de Lazarus.

Transposant cette perspective dans le domaine des apprentissages, Boekærts 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 Boekærts 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 Boekærts, 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, P 20)

3. Les conditions de l'autorégulation :

Tous les modèles de l'apprentissage autorégulé partagent un certain nombre de présupposés aux conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage. Elles sont au nombre de quatre :

3.1- Une motivation initiale suffisante :

Le contrôle de l'action et la protection de l'intention d'apprendre ne sont pas indépendants de la motivation initiale.

L'apprentissage autorégulé est un processus coûteux en temps et en effort dans lequel on ne peut s'engager que si l'activité est investie d'une valeur suffisante et que l'on se perçoit suffisamment compétent pour la mener à son terme. Un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation.

L'engagement dans le processus d'autorégulation dépend donc largement de ressources motivationnelles qui s'incarnent dans des croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche (les différentes raisons qui peuvent être invoquées pour s'engager dans celle-ci, *cf.* Eccles, 2005) et le sentiment d'efficacité personnelle. Reste à savoir, et c'est l'un des débats théoriques majeurs, le poids qu'il convient d'accorder à la motivation initiale.

Les chercheurs qui s'adosent au concept de volition plaident pour une relative autonomie des processus d'autorégulation par rapport aux conditions motivationnelles initiales.

3.2- la définition d'un but à atteindre :

La conduite autorégulée est une conduite dirigée par un but qui fonctionne comme critère servant de point de comparaison pour décider s'il faut infléchir d'une manière ou d'une autre le cours de l'action (Pintrich, 2004). Sans but, pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible. Toutes les définitions de l'autorégulation associent étroitement ce processus au concept de but, à l'instar de la définition très épurée de Vancouver et Day (2005) : l'autorégulation désigne les processus impliqués dans l'atteinte et le maintien des buts. La définition d'un ou de buts à atteindre fait partie intégrante du processus d'autorégulation.

3.3- Un répertoire de stratégie autorégulation :

Une fois engagé dans l'action, le pilotage de l'activité d'apprentissage s'effectue au moyen de stratégies d'autorégulation, c'est-à-dire des règles générales d'action qui orientent l'activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé.

Pour mettre en œuvre une stratégie, il faut être persuadé qu'il est possible d'intervenir pour influencer le cours des événements (Skinner, 1996).

C'est donc par l'utilisation de diverses stratégies d'autorégulation que se traduit le fait que l'apprenant prenne le contrôle de son apprentissage.

3.4- L'observation de soi :

Enfin, le contrôle effectif au moyen de diverses stratégies d'autorégulation implique de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et de décider, si besoin est, de changer le fonctionnement actuel. Les processus métacognitifs d'auto-observation et d'auto-évaluation (rassemblés ici sous l'expression « observation de soi ») sont déterminants. C'est lorsque l'individu cesse de s'observer en train d'agir qu'une autorégulation efficace de l'action est compromise (Baumeister, Heatherton, 1996). (L. Cosnefroy, 2010, P14- 15).

4. Les différentes phases composant 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 :

4.1- La phase d'anticipation ou phase pré décisionnelle :

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

- Le processus d'autofixation de but Le premier processus décrit dans tous les modèles d'apprentissage autorégulé est l'autofixation 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. . (J-P. Famose, 2006, P 2).

4.2- La phase de réalisation ou de contrôle volitionnel :

Quatre types de processus de réalisation ou de processus de contrôle volitionnel ont été étudiés dans la recherche sur l'autorégulation scolaire. Ces processus aident les apprenants à se centrer sur la tâche et à optimiser leurs performances.

- Le processus de centration de l'attention : Les théoriciens de la volition ont souligné le besoin pour les apprenants de protéger leur intention d'apprendre face à différents types de distractions et des intentions (buts) en compétition.
- 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'autoverbalisation 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-P. Famose, 2006, P 3).

4.3- La phase d'auto-enregistrement :

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

- **Processus d'auto-observation :** L'auto-observation sert l'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.
- **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. 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. . (J-P. Famose, 2006, P 4).

4.4- 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, l'importance de l'atteinte du but, et les attributions de performance.
- Le processus d'auto-jugement : Les auto-jugements sont affectés par l'importance de l'atteinte du but. Autrement dit est-ce que les buts d'ordre supérieur ont été atteints. Cela se traduit par des questions « ai-je réussi à démontrer ma compétence; ai-je su montrer ma vaillance et mon 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 attributions sont influencées par une variété de facteurs personnels et contextuels, tels que l'orientation de but de 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.

4.5- La phase d'auto-réaction :

Elle découle de l'autojugement 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 autoréactions favorables augmentent de manière cyclique à la fois l'anticipation positive vis-à-vis de soi-même, une plus grande confiance en soi sur la probabilité de maîtriser l'habileté scolaire, une plus forte orientation de but d'apprentissage et un plus grand intérêt intrinsèque dans la tâche. Ces liens entre les processus d'autoréflexion et d'anticipation (du cycle suivant) complètent le cycle des phases autorégulatrices.

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 changés ou relevés en fonction du feed-back venant de l'enregistrement, des processus d'enregistrement, de contrôle et de réaction. (J-P. Famose, 2006, P 5-6).

IV. Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

5.1- Définition :

5.1.1- Selon banadura :

« Il est le degré auquel les étudiants ont plus de connaissances et de motivation, il se caractérisent par un système actif dans leur propres activités éducatives ». (M Zemmerman, 1986, P 308).

5.1.2- D'après Zemmerman :

« Ce définit comme les actes et opérations visant à obtenir des informations ou des compétences et comprennent la préparation et la perception objectives est l'utilisation, l'organisation et les paramètres de transfère et d'auto-récompense et chercher des informations. »(M Zemmerman, 1989, P 329).

5.1.3- Loutfi Ebrahim :

« Comme la capacité de l'individu à l'utilisation réussie des composante cognitives, métacognitives et de la motivation dans la résolution des tache académique » (L Ebrahim, 1996, P 215)

5.1.4- Abir Abdin :

« Il est un ensemble d'étapes intégrées, qui comprennent les procédures spécifiques et de l'organisation, qui ont exercé et formé par l'apprenant consciemment comme un moyen les amener à atteindre ses objectifs ». (A. Abdin, 2006, P18)

5.2- Les catégories de stratégies d'apprentissages autorégulés :

5.2.1- Les stratégies cognitives :

➤ 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'informations. 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.

5.2.2- Les stratégies métacognitives :

Pintrich distingue deux aspects généraux de la métacognition : la connaissance sur sa cognition, d'une part, et l'autorégulation de sa cognition, de l'autre. (P Pintrich, 1999, p 460) Cet auteur s'est attaché à ce dernier aspect : « nous nous sommes focalisé sur les stratégies que les individus utilisent pour planifier, monitorer 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'attention. Par exemple, se poser des questions à soi-même pour vérifier si l'on a bien compris le contenu d'un texte est une stratégie de monitoring. Viau ajoute les stratégies d'autoévaluation qui se distinguent du monitoring en ce que les premières ont 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.

5.2.3- Les stratégies de gestion :

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

➤ L'organisation du travail dans le temps :

Première 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. A la maison, l'étude devrait se faire dans un endroit calme, suffisamment éclairé. A l'école, le choix de sa place dans la classe peut également constituer un choix stratégique : se placer sur un banc près du tableau noir afin de bien écouter sans être dérangé par les élèves plus turbulents qui, quant à eux, choisissent les bancs situés 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'expliquer une nouvelle fois ce qu'on n'a pas saisi) constitue une dernière stratégie de gestion.

5.2.4- 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 – délaissée au profit d'une régulation interne, c'est-à-dire opérée par l'apprenant lui-même (Boekaerts, 1999, p. 450). (T Huart, 2001, P 230-234).

Synthèse :

L'apprentissage autorégulé permet de mettre en œuvre des stratégies en vue d'arriver à un but fixé et lorsqu'on est confronté à des obstacles

Les stratégies d'apprentissage peuvent être regroupées selon qu'elles soutiennent directement ou indirectement les processus mentaux du traitement de l'information et de l'apprentissage. Les stratégies de soutien indirect sont les catégories de stratégies motivationnelles, métacognitives et de gestion des ressources. Les stratégies directes de traitement de l'information forment la catégorie des stratégies cognitives. Chacune de ces catégories chapeaute un ensemble de stratégies auxquelles sont associées des activités ou actions réalisées par l'élève. Ces activités constituent les tactiques ou techniques utilisées pour apprendre.

La partie pratique

Chapitre IV :
La méthodologie du terrain

Préambule

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

1. 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 permanente. (R. Cario, 2000, P 123).

Elle nous a permis d'enrichir nos lectures, aboutissent à notre question de recherche, d'explicitier la méthodologie de notre mémoire. En effet, en suivant les buts recherchés, on a pu mettre en application la méthodologie, afin d'organiser notre recherche de recueillir des idées et des informations vis-à-vis du thème de recherche mais aussi avoir des renseignements sur le terrain concernant la population visée.

Après l'accord du directeur de cet établissement, à la première séance on a pris environ (20) élèves de différentes filières de deuxième année secondaire d'une manière aléatoire, d'abord on a présenté nous même autant que des étudiantes universitaires de fin de cycle ; et que nous sommes entrainés de compléter notre recherche sur le thème suivant « l'effet de la motivation scolaire sur les stratégies d'apprentissage autorégulé » afin de donner les petites explications et définitions sur ces deux notions, alors on a bien expliqué qu'il doivent lire attentivement les items, les comprendre pour qu'ils puissent être capables de répondre et qu'ils doivent répondre à chacun (item) sans exception, on a lu la consigne puis distribuer les deux questionnaires après on a demandé aux élèves de répondre au premier questionnaire celui de la motivation et d'entamer directement le deuxième questionnaire celui de stratégies d'apprentissage autorégulé . Puis on a demandé si quelqu'un n'a pas compris un mot, un item il faut qu'il demande l'aide et l'explication aussi. Le premier semble être facile car la majorité ont pris

le temps de 10 minute pour répondre. Contrairement au seconde la majorité des élèves réclament qu'il est long ce qu'il aura pris beaucoup de temps pré de vingt a trente (20 a 25) minutes. Alors ces deux questionnaires durent enivrent trente cinq (35) minute.

2. Présentation de terrain :

- Lycée Amara Ali :

Il est situé à une distance de 24km du siège de la wilaya de Bejaia, il a été ouvert en septembre 2003, il est constitué de 45 enseignants, 9 administrateurs et de 488 élève au totale (305 filles et 183 garçons).

3. La méthode utilisée :

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

La méthode est un moyen de parvenir à un aspect de la vérité, de reprendre plus particulièrement à la question « comment » est liée au problème de l'explication. (M. Grawitz, 2001. P 419)

Alors la méthode utilisée de notre travail est la méthode descriptive. La descriptive réalise la promesse d'un élargissement de l'objectivité scientifique.

Elle consiste à décrire les phénomènes étudiés dans son ensemble et dans ces aspects particuliers (I. Tschibwila, 2007, p 76).

4. L'échantillon et ces caractéristiques :

L'échantillon est idéal dans une recherche scientifique, et le choix de l'échantillon lie à l'objet de la recherche, généralement il constitué d'un sous ensemble d'élément ou de personne interroger et extraites d'une population donnée (A. Maurice, 1997, P228-229)

Dans notre étude on a utilisé la technique de l'échantillon aléatoire simple qui signifie : prélèvement d'un échantillon par tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche (A. Maurice, 1997, P231)

Notre échantillon est constitué de 150 élèves de deuxième année lycéenne (69 garçons et 81 filles) âgés de 16 jusqu'à 19 ans de l'année scolaire 2016-2017.

5. La technique de recherche utilisée :

5.1- Définition de l'échelle :

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'individus selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateurs choisis. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateur transformés en question et en essaie d'évaluer le résultat chiffré d'une personne selon ses réponses ; à la classe alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à l'attitude extrême opposée (A. Maurice, 1997, P115)

Notion concernant la mesure en psychologie et utilisée lorsque ce qui est mesuré est ordonnable en une suite de niveau se succèdent progressivement (H. Bloch et al, 2002, P139).

Dans notre recherche on a utilisé deux échelles : l'échelle de motivation scolaire de Jhon, Cain et l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de Pintrich et al.

5.2- La définition et l'application de l'échelle de motivation de Jhon Cain :

Il est préparé par cain (2008), il se compose de (30) items distribué sur deux dimension principale : orientation de motivation intrinsèque qui se compose de (17) items pour mesurer trois sous-dimension sont les suivantes : le défi (6) items, curiosité (6) items, maîtrise indépendante (5) items. Et l'orientation de motivation extrinsèque qui se compose de (13) items pour mesurer deux sous-dimensions qui sont le travail facile (6) items, dépendance a l'égard de professeur (7) items. Il est une sorte de réponse auto-déclaration par des individus à la lumière de l'échelle de Cinque classement (tout a fait d'accord, d'accord, plutôt d'accord, je ne suis pas d'accord, et je ne suis pas d'accord complètement) on note comme suite (5, 4, 3, 2,1). En plus de degré de sous-dimension et la mesure des deux premiers degrés de motivation interne et la seconde de motivation externe. Le tableau suivant nous montre la distribution des items sur l'échelle.

Le tableau N°1 : La distribution des items sur le questionnaire.

Sous-type	Dimension	Items
-orientation motivationnelle interne	-Défi	1, 7, 12, 17, 21,28.
	-Curiosité	3, 10, 15, 22, 24, 30.
	-Maîtrise indépendante	4, 9, 18, 25, 29.
-Orientation motivationnelle externe	-Travail facile	6, 13, 14, 16, 19, 23,26.
	-L'égard de professeur	2, 5, 8, 11, 20, 27.

Les résultats montrent que l'échelle d'orientation motivationnelle possède un degré de validité et de fiabilité. Il a des valeurs de coefficients de fiabilité dans une nouvelle demande de façon (0.74) pour chacune des motivations interne et externe. Les valeurs de coefficient Alpha est calculé (0.90) pour la motivation interne, et (0,78) pour la motivation externe. Les résultats de l'analyse factoriel exploratoire ainsi les composantes de base et le recyclage orthogonal avec la méthode Alvarimaks à montré une saturation des items de l'échelle de la motivation interne sur trois factures qui renvoie à (55,4%) de constat total. Notamment pour la motivation interne qui renvoie à deux facteurs (47,7%) de constat total.

5.2.1- La cohérence interne :

On a vérifié la cohérence interne de l'échelle de deux façons :

- Calculé le coefficient de corrélation entre le degré de reconnaissance de chaque item et leurs degrés totaux sur les sous-dimensions qui appartiennent à l'item, la valeur de coefficient corrélationnelle elle se calcule entre (0,721, 0,283).

- Calculé le coefficient de corrélation entre le degré totale de l'échelle, et ainsi le coefficient de corrélation entre les dimensions et certain d'entre elle. Elle rectrice les valeurs de coefficient corrélationnelle entre les dimensions et certaine d'entre elle (0,562, 0,618), et les coefficients de corrélation entre les dimensions des degrés totaux (0,889, 0,841), qui sont toutes statistiquement significatives et illustré dans le tableau ci-dessus.

Le tableau N°2 : Présente les coefficients de corrélation intra-dimensionnelle et les coefficients dimensionnels des degrés totaux de l'échelle. (N=96)

Dimension	Défi	Sondage	Maitrise	Travail	Accréditation
Défi					
Curiosité	0.565				
La maîtrise indépendante	0.569	0.618			
Motivation intrinsèque	0.860	0.847	0.841		0.562
Motivation extrinsèque				0.889	0.847

5.2.3- La validité de l'échelle de la motivation :

Le coefficient d'Alpha Cronbach des items de dimension comme a été calculé respectivement comme suite : pour les dimensions de la motivation intrinsèque (0,619, 0,555, 0,680), pour les dimensions de motivation extrinsèque (0,694, 0,581), la valeur d'Alpha Cronbach de l'échelle de la motivation intrinsèque était (0,823), et pour l'échelle de la motivation extrinsèque était (0,624) et toutes sont des valeurs de haut degré, ce qui confirme que tous les items jouissent de haut degré de validité. Toutes les procédures précédentes confirment au chercheur que l'échelle d'orientations motivationnelles intrinsèques et extrinsèques est de haut degré de validité et de fiabilité.

5.2.4- Fiabilité de l'échelle de la motivation :

Le chercheur a vérifié la fiabilité factorielle de l'échelle d'orientation motivationnelles en utilisant l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) par la méthode de probabilité maximale dont toutes les dimensions secondaires de l'échelle d'orientations motivationnelles a été saturée de deux facteurs qui sont définis ensemble (58,76) de la variation totale, le premier facteur est défini de (28,35%) et de racine inhérente de (1,92) dont les dimensions secondaires de la motivation intrinsèque est saturées des valeurs (0,753-0,810 et 0,736), par contre le deuxième facteur est défini de (25,14%) et de racine inhérente de (1,2) dont les dimensions secondaires de la motivation extrinsèque est saturées des valeurs (0,835-0,516), la valeur $k^2 = 0,69$, les degrés de liberté = 1, le niveau d'indication = 0,087 et le pourcentage de $k^2 = 5,69$, cela confirme la bonne conformité des données.

5.3 - Définition et application de l'échelle des stratégies d'apprentissage autorégulé de Pintrich et al:

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

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

1 = complètement en désaccord

7 = complètement d'accord

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

Tableau N°3 : La distribution des items des stratégies d'apprentissage autorégulé.

Les stratégies d'apprentissage autorégulé	
Stratégie d'apprentissage	Item
Stratégie de répétition	8, 15, 27, 40
Stratégie de perfection	22, 30, 32, 35, 37, 49
Stratégie d'organisation	1, 11, 18, 13
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, 42
Stratégie d'apprentissage des camarades	3, 14, 19
Stratégie de demande d'aide	9, 26, 36, 42

L'échelle contient 5 items négatifs seront corrigé dans le sens inverse : 2, 6, 9, 21, 28, 45, 48.

L'échelle dans son image étrangère possède un degré élevé de validité et de fiabilité , ils ont utilisé l'analyse factoriel de confirmation pour confirmer la fiabilité et la validité de l'échelle après sa traduction sur un échantillon prospectifs de 50 étudiants du deuxième et troisième année de la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de Tizi -ouzou .

5.3.1- 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 qui signifie que l'échelle possède un degré élevés de fiabilité.

5.3.2- 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 et de la métacognition donc cette items été supprimer ce qui fait que l'échelle se compose alors de 49 items. (Mr. Benchalal).

6. Les outils statistiques dans la recherche :

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

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

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

7. Le déroulement de l'enquête :

Après avoir précisé notre échantillon d'étude, on est rendu dans l'établissement à fin d'effectuer la passation de notre échelles.

La passation des échelles s'est effectuée pour chacune des classes de 2^{ème} année lycéenne, le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était de trente (30) à quarante (40) minutes.

Durant le pré-enquête et l'enquête les élèves réclament sur la longueur de l'échelle et que les consignes ce ressemble concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé. Notre enquête a duré 2 semaines au début du mois d'avril.

8. Les difficultés rencontrées :

- L'insuffisance des ouvrages et notamment les ouvrages concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Le refus d'accéder à certains lycées.

Synthèse :

Dans ce chapitre de la méthodologie qui est une partie importante dans la recherche nous avons assuré l'organisation de notre travail de recherche. Ce qui nous a permet de comprendre le déroulement de la démarche descriptive adoptée et aussi d'apprendre l'utilisation des échelles qui nus ont permet de vérifie nos hypothèses.

Chapitre V :
Analyse et interprétation des résultats

Préambule :

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

1- Présentation et analyse des résultats :

Hypothèse générale : Il existe une différence dans les degrés des stratégies d'apprentissage autorégulée chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque), 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 orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

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 une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°4: la différence dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de répétition	intrinsèque	97	21,85	4,88	-3,39	125,88	0.001
	extrinsèque	53	24,36	4			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé à **-3,39** au niveau de **0,001** et **125,88** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de répétition chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle , ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie de répétition chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée a **21,85**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie de répétition chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée a **24,36**. 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 orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

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 une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°5: la différence dans les degrés de la stratégie de perfection chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de perfection	Intrinsèque	97	20,21	5,14	3,79	131,07	0.000
	Extrinsèque	53	17,34	3,79			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé à **3,79** au niveau de **0,000** et **131,07** 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 orientation motivationnelle , ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, 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 une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée a **20,21**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie de perfection chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée a **17,34**. 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 orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

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 une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°6 : la différence dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'organisation	Intrinsèque	97	14,78	3,41	2,57	148	0.01
	Extrinsèque	53	13,32	3,16			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **2,57** au niveau de **0,01** et **148** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle , ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, 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 une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée a **14,78**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'organisation chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée a **13,32**. 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 orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

Pour tester la quatrième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la déférence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau N°7 : la différence dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de la pensée critique	intrinsèque	97	14,77	3,06	2,38	148	0.01
	extrinsèque	53	13,57	2,78			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **2,38** au niveau de **0,01** et **148** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle , ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée a **14,77**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée a **13,57**. 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 orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

Pour tester la cinquième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la déférence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau N°8 : la différence dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'autorégulation et métacognitive	intrinsèque	97	15,61	3,15	2,99	148	0.003
	extrinsèque	53	14,09	2,52			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **2,99** au niveau de **0,003** et **148** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle , ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, 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 une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée a **15,61**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie d'autorégulation et métacognitive chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée a **14,09**. 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 orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

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 une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°9: la différence dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie de gestion du temps	Intrinsèque	97	14,48	2,80	1,52	148	0,129
	Extrinsèque	53	13,79	2,34			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **1,52** au niveau de **0,129** et **148** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle. Alors la sixième hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°7 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'organisation d'effort** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

Pour tester la septième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°10: la différence dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'organisation d'effort	Intrinsèque	97	14,62	3,34	1,44	148	0,151
	Extrinsèque	53	13,81	3,14			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **1,44** au niveau de **0,151** et **148** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle. Alors la septième hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°8 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'**apprentissage avec les camarades** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

Pour tester la huitième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la déférence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°11: la différence dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie d'apprentissage avec les camarades	Intrinsèque	97	13,42	2,80	0,50	141,32	0,612
	Extrinsèque	53	13,23	1,89			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **0,50** au niveau de **0,612** et **141,32** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle. Alors la huitième hypothèse partielle est infirmée.

Hypothèse N°9 :

Il existe une différence dans les degrés de la stratégie **demande d'aide** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

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 une orientation motivationnelle intrinsèque, le deuxième groupe contient les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque.

Tableau n°12: la différence dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

	Orientation motivationnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Stratégie demande d'aide	Intrinsèque	97	14,10	3,38	-6,09	148	0.000
	Extrinsèque	53	17,51	3,20			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à **-6,09** au niveau de **0,000** et **148** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle , ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque est estimée a **14,10**.par contre la moyenne des degrés de la stratégie demande d'aide chez les élèves qui ont une orientation motivationnelle extrinsèque est estimée a **17,51**. Alors la neuvième hypothèse partielle est confirmée

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

2- La discussion et interprétation des résultats :

Après avoir analysé les résultats d'enquête sur la motivation et les stratégies d'apprentissage autorégulé chez les élèves nous volons apporter des tentatives d'interprétation des résultats. Elle reprend les hypothèses de recherche pour avoir si l'orientation de données les confirme ou les infirme, sachant que l'interprétation de ces résultats est basée sur ce qu'on a conclut au terrain.

Selon le tableau N°4 qui représente les résultats de la première hypothèse. On a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **répétition** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

Selon Bégin et al (2003) les stratégies de répétition évoquant la reproduction de ce qu'est notamment par rappelle, récitation ou révision des connaissances, elle met en œuvre des actions mnémonique en vue d'inscrire ces connaissance en mémoire sans cherché à en saisir la signification profonde.

La motivation extrinsèque est ainsi qualifié parce qui incite l'étudiant à réussir n'est pas ce qu'il apprend, mais plutôt l'attrait d'une conséquence de sa réussite. (F. Guillemette, 2015, 146).

Pintrich (1999), Elliot et Harackiewicz, Bouffard et al 1998 ; Rawsthorne et Elliot, 1999 ; Harackiewicz et al 1994, ont montrés avec plusieurs études que le fait de poursuivre des buts extrinsèques est positivement corrélé avec l'emploi de stratégie de répétition.

Le tableau N°5 représente les résultats de la deuxième hypothèse en a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **perfection** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

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. Elles font souvent appelle a la comparaison, au questionnement ou à l'établissement de lien avec les connaissances antérieure.

Plusieurs études faites par (Elliot et Harackiewicz, 1994 ; Cury et al, 1996 ; Elliot et Church, 1997 ; Bouffard 1998 ; Rawsthorne et Elliot, 1999 ; Pintrich, 2000.) Montrent que la stratégie de perfection a une orientation de motivation intrinsèque, tendit que l'adoption de but de maîtrise est fortement corrélé avec un traitement en profondeur de l'information.

Le tableau N°6 représente les résultats de la troisième hypothèse on a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'**organisation** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

La stratégie d'organisation d'après Himech (2000) implique une action de structuration des idées en tentant de les relié entre elle, elles requissent un traitement plus en profondeur de l'information elle consiste à structurer l'information donnée. Notamment a l'aide des tableaux, des synthèses. C'est ce qu'est le principe indice de la motivation intrinsèque chez un apprenant et son engagements, sa participations dans ses tâches d'apprentissage.

Pintrich (1999) montre que la stratégie d'organisation est corrélée avec l'orientation motivationnel intrinsèque. Qui sert a favorisé l'établissement de lien entre les diverses informations pour dégager la structure et leur donne une signification pour mieux comprendre.

Tableau N°7 représente les résultats de la quatrième hypothèse qui montre qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie de la **pensée critique** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

Les élèves qui ont une orientation motivationnel intrinsèque réalisent une activité uniquement pour le plaisir d'apprendre et d'enrichir ses connaissances qui lui permette de développé une pensé critique pour atteindre son but. Qui consiste a envisagé tous les aspects d'une question, a être ouvert à de nouvelle démonstration, infirmant leur idées premières , a raisonner sans passion, a s'appuie sur des preuves , à déduire et a inférer des conclusions à partir des faits valides, a résoudre des problèmes et ainsi de suite.

D'après les résultats dans le tableau N°7 en a conclu qu'il existe des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de la pensée critique chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle, ces résultats en faveur des élèves qui ont une orientation motivationnelle intrinsèque, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau.

Tableau N°8 représente les résultats de la cinquième hypothèse en a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie d'**autorégulation et métacognitive** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

Selon Buysse, « les conditions favorables à l'émergence d'un style d'autorégulation comprennent entre autres une forte volonté, une motivation intrinsèque et l'absence d'une hétérorégulation forte (Boekaerts, 1999, P 28). » (p.28). Paris et Ayres (1994/2000) relèvent qu'une motivation intérieure d'apprendre naît chez l'élève quand il peut faire des choix, relever des défis, prendre le contrôle des opérations» (p.43).

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

L'apprenant qui éprouve un intérêt intrinsèque pour une activité ou une habileté est d'avantage motivé à planifier son action et à utiliser des stratégies durant l'effort que celui qui valorise une activité pour les avantages qu'il peut éventuellement en retirer (Zimmerman et Kitsantas, 1997). En outre, l'apprenant qui est intrinsèquement intéressé poursuit ses efforts même en l'absence de récompenses concrètes (Zimmerman, 1998).

Selon l'hypothèse 6 il existe une différence dans les degrés de la stratégie de **gestion du temps** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

La sixième hypothèse est infirmée, selon les résultats dans le tableau N°9 en a déduit qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie de gestion du temps chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle.

De ce fait on a conclu que les élèves motivés intrinsèquement et extrinsèquement ont recouru à utiliser les techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser une tâche. (S- Pierre, 1991, P 18).

Selon l'hypothèse 7 il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'organisation d'effort** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

D'après les résultats dans le tableau N°10 cette hypothèse est infirmée en a déduit qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'organisation d'effort chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle.

Soit dans l'orientation extrinsèque ou intrinsèque les élèves organisent leur efforts pour atteindre leur but de récompense ou de plaisir.

L'hypothèse 8 il existe une différence dans les degrés de la stratégie **d'apprentissage avec les camarades** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque)

L'hypothèse 8 est infirmée selon les résultats qu'on a conclus dans le tableau N°11 qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de la stratégie d'apprentissage avec les camarades chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle. Il s'agit de distribuer les tâches entre différents moments des groupes de telle sorte qu'ils aient à coordonner leur activités respectives, la protection collective résultant de l'association de travaux de chacun.

Selon le tableau N°12 qui représente les résultats de la neuvième hypothèse on a déduit qu'il existe une différence dans les degrés de la stratégie **demande d'aide** chez les élèves, selon leur orientation motivationnelle (intrinsèque, extrinsèque).

Les études menées par (Paris, Newman et al 1990) qu'un élève motivé extrinsèquement à recourir à demander de l'aide lorsqu'il est en situation qui échappent à son contrôle ou rencontre un problème et pour lesquelles il doit s'appuyer sur les compétences des autres.

D'après ces résultats on a conclu qu'il existe une différence dans les degrés des stratégies que l'apprenant utilise dans sa motivation extrinsèque ou intrinsèque. Dans le cas de la motivation extrinsèque, l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...). Le sujet est « motivé par » un élément extérieur à l'apprentissage lui-même. Alors que dans le cas de la motivation intrinsèque, l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe. Le sujet est « motivé pour » l'activité elle-même (Pierre Vianin, 2007). Et cela est confirmé dans l'hypothèse 1, 2, 3, 4, 5, 9 mais dans l'hypothèse 6, 7, 8 il n'existe pas de différence dans le degré de stratégie chez les apprenants dans leur orientation motivationnelle ce qui infirme ces hypothèses.

Conclusion

D'après notre contact direct avec le milieu scolaire nous avons pu conclure que la façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. On peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves.

Comme en la déjà cité le concept d'apprentissage autorégulé ou, plus largement, d'autorégulation des apprentissages ouvre ainsi une voie prometteuse pour développer une approche complexe de l'apprentissage à la croisée de la cognition et de la motivation.

Par ailleurs, nous avons déduis à partir de notre recherche sur les deux types de motivation on constate que l'apprentissage devrait favoriser la motivation intrinsèque pour pouvoir donner une formation qui rendra les apprenants adultes autonomes et responsables.

Cela fait partie de l'ensemble des finalités de l'éducation puis si nous cherchons à ce que l'élève donne du sens à ses apprentissages et s'investisse dans ceux-ci pour cette raison il faut que la motivation intrinsèque soit plus importante que la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque est considérée le type le plus efficace pour effectuer des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité.

Comme Vianin dit : « La motivation intrinsèque dépend de l'individuelle correspond aux intérêts spontanés de la personne : l'activité en elle-même apporte alors des satisfactions ; indépendamment de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet de inconnu se suffit à elle-même »

Cette citation confirme que la motivation intrinsèque est le type le plus efficace dans l'apprentissage pour réaliser des exercices gratuitement et par des avantages pour l'activité elle-même. Ce dernier confirme et infirme l'importance de ce type qui aide l'apprenant de dégager ce qu'est caché et éveiller le désir d'apprendre. (C. Demierbe. S. Malaise. P06).

En guise de conclusion nous pouvons dire que la motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Elle se situe à deux niveaux : celui de motivation extrinsèque qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et celui de motivation intrinsèque qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage comme dans toute autre activité d'ailleurs.

- 1- Ali. J (2010), « **la motivation : la langue et la culture étrangère** », Syrie.
- 2- Allal. L, (2007). « **Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation** » DeBeck, Bruxelles.
- 3- Bandura. A. (1980), « **L'apprentissage social** », édition, Mardage, Bruxelles.
- 4- B. Noël. Sylvie. C. (2006), « **De la métacognition à l'apprentissage autorégulé** », DeBeck, Paris.
- 5- Barbeau. D, (1993), « la motivation scolaire », Cégep de Bois-de-Boulogne.
- 6- Bouffard. T (2006). « **Des apprenants autonomes : Apprendre et faire apprendre** », Puf Paris.
- 7- Consenfroy. L (2011), « **L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation** », presse universitaire de Grenoble, Grenoble.
- 8- Crahay. M. Dutervis. M (2010), « **Psychologie des apprentissages scolaire** », 1ere édition, De Beck, Bruxelles.
- 9- Cartier. S (2000), « **Les deux conditions essentielles à l'apprentissage : le vouloir et le pouvoir** », Texte inédit. Université de Montréal.
- 10- Denise. B « **comment favoriser la motivation scolaire** », Edition université de Cégep de Bois, Boulogne.
- 11- Deleau. M . Weil-Barais. A (2004), « **Les apprentissages scolaires** », édition, Anne Lapanouse, Bréal.
- 12- Erudition. D (1998), « **Hypermédia et apprentissage des langues** », Dunod, Paris.
- 13- Fenouillet. F (2003), « **Motivation, mémoire et pédagogie** »Harmattan, Paris.
- 14- Fenouillet. F (2012), « **les théories de la motivation** », Dunod, Paris.
- 15- Gérard. B, (2000), « **théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement** », Université de D'Aix-Marseille, Marseille.
- 16- Galand. B. Etienne. B (2006), « **Se motiver à apprendre** », Presse universitaire de France, France.
- 17- Grawtiz .M (2000), « **Lexique des sciences sociales** », 7ème édition, Dallouz.
- 18- Hervé. C (1998), « **50 confusions à éviter** », Tome 1, Douai. 2. André Giordani-Jérôme, note sur le climat à l'école.
- 19- Huart. T(2001), « **Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiple facettes** », Université de liège.
- 20- Jacques. T (1992), « **pour un enseignement stratégique** », l'édition logique, Montréal.
- 21- Lieury .A. Fenouillet. F (1997), « **Motivation et réussite scolaire** », Dunod, Paris.

- 22- Lieury. A. (2000), « **Introduction a la psychologie** », Dunod, Paris.
- 23- Lieury. A, (2010), «**Manuel de psychologie pour l'enseignant** » Dunod, Paris.
- 24- Lieury. A, (2002), « **la connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport** », Armand colin, Paris.
- 25- Lieury. A . De la Haye. F (2004), « **Psychologie cognitive de l'éducation** », Dunod, Paris.
- 26- Lise. S (1994), « **La métacognition, qu'en est-il?** », Revue des sciences de l'éducation,
- 27- Mucchielli. A (2008), « **Les motivations** », 8ème édition, Puf, Paris.
- 28- Marie-Eve. L. Potvin. P « **la motivation scolaire** », université du Québec à Trois-Rivières.
- 29- Nattin. J (1996), « **théorie de la motivation humaine : de besoin au projet d'action** », Puf, Paris.
- 30- Patrice. P (2000), « **Se former pour enseigner** », 3ème édition, Dunod, Paris.
- 31- Pierre. V (2006), « **la motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre** », éducation, Paris.
- 32- Riviere. B (1999), « **Théories contemporaine de l'éducation** », édition, Agence D'ARC, Ottawa.
- 33- Rolland. V (2009), « **la motivation en contexte scolaire** », DeBeck, Bruxelles.
- 34- Rolland. V (2007), « **la motivation dans la création scientifique** », presses universitaire du Québec, Montréal.
- 35- Saint-pierre. L (1994), « La métacognition qu'en est-il », revue des sciences de l'éducation 203.529-545.
- 36- Wittig .A (1979), « **introduction à la psychologie, théories et problèmes** », Mc craw- Hill, Québec
- 37- Wvallerand. R. Thill. E (1992), « **Intitulé introduction à la psychologie de la motivation** », Newbury park, California
- 38- <https://rfp.revues.org/56>.(03.02.2017 à 14 :30)
- 39- <http://w3.uqo.ca/math/docs/doc1/bOuellet1997EnsSra.pdf>.(15.02.2017 à 23 :46).
- 40- <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar.pdf>.(20.02.2017 à 11 :22).
- 41- <http://rfp.revues.org/3831>. (22.03.2017 à 17 :15)
- 42- <http://www.cain.info/revue-savoir-2010-2-page-9.htm> (29.03.2017 à 16 :00)

- 43- http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_1276 (01.04.2017 à 23 :15).
- 44- <http://www.umons.ac.be/inas>(02.04.2017 à 19 :33).
- 45- <http://www.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situationscolair--9782804153144-page-45.htm> (04.04.2017 à 10 :20)
- 46- www.memoireonline.com/.../m Motivation-et-réussite-des-apprentissages-scolaires 13-03-2016 à 16 :00h.
- 47- <http://lewebpedagogique.com/compreg/2009/01/18/la-motivation-des-élèves> (03.05.2017 à 12 :24).

Les thèses :

- 48- Fréchette. S (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.
- 49- إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010) " استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش و علاقتها بالتحصيل و التخصص و المستوى الدراسي و الأسلوب المفضل للتعلم".
- 50 - سهير السعيد جمعة اسماعيل (2011) "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية جامعة المنصورة".

مقياس توجهات الدافعية

Motivation Orientations Scale (Jhon, Cain. A 2008)

الاسم :

الثانوية :

قسم :

المستوى الدراسي :

التخصص :

الجنس : ذكر أنثى

السن :سنة.

التعليمات: يتكون هذا المقياس الذي بين يديك من (30) بند للتعرف على دافعتك نحو التعلم و الدراسة ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (x) أسفل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية:

أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	أعارض	أعارض بشدة
------------	-------	-----------------	-------	------------

علما أنه لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة ،انما الاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق لا تستغرق وقتا طويلا في الاجابة. وستحاط اجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها إلا الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

رقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	أعارض	أعارض بشدة
1	أحب العمل الجاد لأنه يمثل تحدياً					
2	أحب أن يساعدني أستاذي في إنجاز واجباتي					
3	أطرح أسئلة أثناء المحاضرة لأنني أريد تعلم أشياء جديدة					
4	أحاول إكمال واجباتي بمفردي					
5	أعمل على إنهاء الواجبات لأن هذا هو المفترض أن أقوم به					
6	لا أحب حل المشكلات الصعبة					
7	أحب أن أتعلم أكبر قدر ممكن في الثانوية					
8	عندما ارتكب خطأ أسأل أستاذي للحصول على الإجابة الصحيحة					

رقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	أعارض بشدة	أعارض
9	عندما لا أفهم شيئاً ما بسرعة أحاول فهمها بنفسى					
10	أكمل مشروعاتى الإضافية لأننى أتعلم أشياء مثيرة لاهتمامى					
11	إذا تعثرت فى مشكلة فأننى أطلب مساعدة أستاذى					
12	أحب أن انتقل إلى عمل جديد على مستوى أعلى من الصعوبة					
13	لا أحب الواجبات الصعبة لأننى لا بد أن أعمل بجد					
14	أكمل واجباتى لأن أستاذى يأمرنى بذلك					
15	أقرأ الأشياء لأننى مهتم بالموضوع					
16	أحب العمل السهلة الذى أكون متأكداً من إننى أستطيع إنجازة					
17	أحب الواجبات التى تتحدانى عقلياً وتتضمن مشكلات يصعب حلها					
18	عندما ارتكب خطأ أبحث عن الإجابة الصحيحة بنفسى					
19	أقرأ الأشياء لأن أستاذى يريدنى أن أقرأها					
20	أحب أن يساعدنى أستاذى فى تخطيط ما سأفعله بعد ذلك					
21	أحب المشكلات الصعبة لأننى أستمتع بمحاولة حلها					
22	أقوم بحل واجباتى حتى أكتشف أشياء كثيرة كنت أريد أن أعرفها					
23	أحب أن أتمسك بالواجبات سهلة الحل					
24	أعمل بجد فعلاً لأننى أحب أن أتعلم أشياء جديدة					
25	إذا تعثرت فى حل مشكلة أظل أحاول حتى أحلها بمفردى					
26	أحب الواجبات السهلة نسبياً لأنها تعلمنى الإجابات الصحيحة					
27	أسأل أستاذى عن كيفية حل الواجبات وإنجازها					
28	أحب الواجبات الصعبة لأنى أجدها أكثر إثارة					
29	أحب أن أعمل واجباتى بدون مساعدة خارجية					
30	أمارس حل المشكلات لتعلم كيفية حلها					

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

الاسم (إذا رغبت):

الثنوية:

قسم:

المستوى الدراسي:

التخصص:

الجنس: ذكر أنثى

السن: سنة

التعليمات:

أخي الطالب/أختي الطالبة:

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

أقلب الصفحة وابدأ في الإجابة.

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

					أقوم بعمله.	
5	4	3	2	1	أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجداول لتساعدنى على تنظيم الدروس بصورة أفضل.	18
5	4	3	2	1	عند مذاكرة دروسى ،فإننى فى الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين.	19
5	4	3	2	1	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكارى عنها.	20
5	4	3	2	1	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسى.	21
5	4	3	2	1	عندما أستذكر دروسى فإننى أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات ،والقراءات ،والمناقشات.	22
5	4	3	2	1	قبل أن أدرس مادة دراسية جديدة ،فإننى فى الغالب أتصفحها لأرى كم هى منظمة.	23
5	4	3	2	1	أسأل نفسى أسئلة لأتأكد من أننى أفهم المادة الدراسية التى كنت أدرسها فى هذا الفصل.	24
5	4	3	2	1	أحاول أن أغير طريقة تعلمى لكى أوائم بين متطلبات المادة الدراسية وأسلوب تدريس المعلم.	25
5	4	3	2	1	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التى لا أفهمها جيداً.	26
5	4	3	2	1	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرنى بالمفاهيم المهمة فى المقرر الدراسى.	27
5	4	3	2	1	عندما يكون المادة الدراسية صعباً ،فإما أن أتركه ، أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.	28
5	4	3	2	1	عند دراسة موضوع ما ،أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلاً من مجرد قراءته.	29
5	4	3	2	1	أحاول ربط الأفكار فى موضوع ما بالأفكار فى مواد 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 دراستى أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلاً.	32
5	4	3	2	1	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار.	33

5	4	3	2	1	34	أحاول تنويع أفكارى المرتبطة بما أتعلمه فى المادة الدراسية.
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 فإننى أطلب المساعدة من طالب آخر.
5	4	3	2	1	37	أحاول فهم المادة الدراسية فى هذا الفصل الدراسى بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.
5	4	3	2	1	38	أتأكد دائما من أننى أواكب القراءات والواجبات الأسبوعية لهذه الوحدة.
5	4	3	2	1	39	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج فى هذا الفصل الدراسى فإننى أفكر فى البدائل الممكنة.
5	4	3	2	1	40	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة لمادة الدراسية 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، فإننى أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن أنتهى.
5	4	3	2	1	43	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.
5	4	3	2	1	44	عندما أستذكر دروسى، أحاول أن أحدد المفاهيم التى لا أفهمها جيدا.
5	4	3	2	1	45	فى الغالب أجد أننى لا أقضى وقتًا طويلا فى الاستذكار بسبب أنشطتى الأخرى
5	4	3	2	1	46	عندما أدرس فى هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافا لى نفسى من أجل توجيه نشاطاتى فى كل فترة زمنية.
5	4	3	2	1	47	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتى وملخصاتى فإننى أحاول أن أتأكد من تدوينها فى وقت آخر.
5	4	3	2	1	48	قلما أجد وقتًا لمراجعة ملاحظاتى وقراءاتى قبل الامتحان.
5	4	3	2	1	49	أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتى للمادة الدراسية فى الأنشطة الدراسية الأخرى مثل التحليلات والمناقشات.

Statistiques de groupe

	Motivation dominante	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
S. Répétition	intrinsèque	97	21,85	4,887	,496
	extrinsèque	53	24,36	4,005	,550
S. Perfection	intrinsèque	97	20,21	5,144	,522
	extrinsèque	53	17,34	3,980	,547
S. Organisation	intrinsèque	97	14,78	3,410	,346
	extrinsèque	53	13,32	3,161	,434
S. Pensée critique	intrinsèque	97	14,77	3,064	,311
	extrinsèque	53	13,57	2,784	,382
S. Autorégulation métacognitive	intrinsèque	97	15,61	3,158	,321
	extrinsèque	53	14,09	2,567	,353
S. Gestion de temps	intrinsèque	97	14,48	2,807	,285
	extrinsèque	53	13,79	2,348	,323
S. Organisations d'effort	intrinsèque	97	14,62	3,343	,339
	extrinsèque	53	13,81	3,144	,432
S. Apprentissage camarades	intrinsèque	97	13,42	2,809	,285
	extrinsèque	53	13,23	1,898	,261
S. Demande d'aide	intrinsèque	97	14,10	3,380	,343
	extrinsèque	53	17,51	3,208	,441

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
										Inférieure	Supérieure
S.Répétition	Hypothèse de variances égales	7,212	,008	-3,201	148	,002	-2,513	,785	-4,065	-1,962	
	Hypothèse de variances inégales			-3,392	125,885	,001	-2,513	,741	-3,979	-1,047	
S.Perfection	Hypothèse de variances égales	3,689	,057	3,520	148	,001	2,867	,814	1,257	4,476	
	Hypothèse de variances inégales			3,791	131,074	,000	2,867	,756	1,371	4,362	
S.Organisation	Hypothèse de variances égales	,212	,646	2,576	148	,011	1,463	,568	,340	2,585	
	Hypothèse de variances inégales			2,634	114,164	,010	1,463	,555	,363	2,563	
S.Pensée critique	Hypothèse de variances égales	,292	,590	2,381	148	,019	1,207	,507	,205	2,209	
	Hypothèse de variances inégales			2,449	116,057	,016	1,207	,493	,231	2,183	
S.Autorégulation, métacognitive	Hypothèse de variances égales	1,402	,238	2,991	148	,003	1,514	,506	,514	2,514	
	Hypothèse de variances inégales			3,177	126,652	,002	1,514	,477	,571	2,457	
S.Gestion temps	Hypothèse de variances égales	2,246	,136	1,526	148	,129	,692	,453	-,204	1,588	
	Hypothèse de variances inégales			1,608	123,956	,110	,692	,430	-,160	1,544	
S.Organisation effort	Hypothèse de variances égales	,325	,569	1,443	148	,151	,807	,559	-,298	1,913	
	Hypothèse de variances inégales			1,470	112,769	,144	,807	,549	-,281	1,896	
S.Apprentissage, camarades	Hypothèse de variances égales	7,402	,007	,455	148	,650	,196	,432	-,657	1,049	
	Hypothèse de variances inégales			,508	141,326	,612	,196	,386	-,568	,960	
S.Demande aide	Hypothèse de variances égales	,472	,493	-6,005	148	,000	-3,406	,567	-4,527	-2,285	
	Hypothèse de variances inégales			-6,098	111,912	,000	-3,406	,559	-4,513	-2,300	